Psicopedagogía de las emociones

Rafael Bisquerra Alzina

booksmedicos.org

EDITORIAL SINTESIS

Psicopedagogía de las emociones

Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Psicopedagogía de las emociones

Rafael Bisquerra Alzina

booksmedicos.org

EDITORIAL SINTESIS

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones
penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar
o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente,
por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio,
sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia
o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito
de Editorial Síntesis, S. A.

© Rafael Bisquerra Alzina

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
http://www.sintesis.com

ISBN: 978-84-975699-1-0

Impreso en España-Printed in Spain

Índice

Introducción 11

1. *Naturaleza de la emoción* 15
   1.1. Cómo se produce la emoción 15
   1.2. El mecanismo de valoración 16
   1.3. Los componentes de la emoción 18
   1.4. La orexis: predisposición a la acción 19
   1.5. Concepto de emoción 20
   1.6. Los fenómenos afectivos 21
   1.7. El estilo valorativo 23

2. *Teorías de las emociones* 27
   2.1. Enfoques en el estudio de las emociones 27
   2.2. La tradición filosófica 29
   2.3. La tradición literaria 32
   2.4. La tradición biológica 34
   2.5. La tradición psicofisiológica 42
   2.6. Freud y el psicoanálisis 46
   2.7. Modelos conductuales 47
   2.8. Teorías cognitivas 51
   2.9. El construccionismo social 61
   2.10. Resumen y conclusiones 67

booksmedicos.org

3. *Estructura y función de las emociones* 69
3.1. Función de las emociones 70
3.2. Estructura de las emociones 72
3.3. Emociones positivas y negativas 73
3.4. Las familias de emociones 76
3.5. El modelo de Plutchik 76
3.6. Emociones primarias y secundarias 79
3.7. ¿Emociones básicas, primarias o discretas? 82
3.8. Modelos empíricos 83
3.9. Dimensiones estructurales de la emoción 87
3.10. La polaridad emocional 88
3.11. El modelo circumplejo 88
3.12. Clasificación de emociones 89
3.13. Una clasificación psicopedagógica 92

4. *El cerebro emocional* 95
4.1. El sistema nervioso 95
4.2. Estructura y función del cerebro 96
4.3. Los hemisferios cerebrales 101
4.4. El sistema límbico 104
4.5. La amígdala 106
4.6. La neurona 107
4.7. Los neurotransmisores 109
4.8. Las neuronas espejo 111
4.9. El caso de Phineas Gage 111
4.10. Antonio Damasio: el marcador somático 112
4.11. La ontogénesis recapitula la filogénesis 113
4.12. El cerebro emocional en LeDoux: cognición y emoción 114

5. *La inteligencia emocional y su contexto* 117
5.1. Evolución del concepto de inteligencia 117
5.2. La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner 120
5.3. La teoría triárquica de Sternberg 121
5.4. La inteligencia social 122
5.5. Modelos de rasgos de personalidad: *"The big five"* 123
5.6. Antecedentes de la inteligencia emocional 125
5.7. El contexto en que aparece la inteligencia emocional 126

booksmedicos.org

5.8. La inteligencia emocional según Salovey y Mayer 128
5.9. El modelo de Goleman 131
5.10. El modelo de Bar-On 133
5.11. Otros modelos de inteligencia emocional 134
5.12. El debate en torno a la inteligencia emocional 135
5.13. ¿Demasiadas inteligencias? 137
5.14. Instrumentos de medida de la inteligencia emocional 137
5.15. La revolución emocional 139

6. *Las competencias emocionales* 143
6.1. Concepto de competencia 143
6.2. Clases de competencias 144
6.3. La construcción de las competencias emocionales 144
6.4. Un modelo de competencias emocionales 146
6.5. Conciencia emocional 148
6.6. Regulación emocional 148
6.7. Autonomía emocional 149
6.8. Competencia social 150
6.9. Competencias para la vida y el bienestar 151
6.10. La investigación en competencias emocionales 152
6.11. Contextos de aplicación de las competencias emocionales 154

7. *La educación emocional* 157
7.1. Educar para la vida 157
7.2. Concepto de educación emocional 158
7.3. Fundamentos teóricos de la educación emocional 159
7.4. Objetivos de la educación emocional 163
7.5. Contenidos de la educación emocional 163
7.6. Metodología 166
7.7. La evaluación en educación emocional 167
7.8. Contextos de intervención 168
7.9. Formación inicial del profesorado en educación emocional 169
7.10. Formación permanente del profesorado en educación emocional 171
7.11. Inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional 172

booksmedicos.org

8. *Las emociones estéticas* 173
8.1. Concepto de emoción estética 173
8.2. Emociones estéticas y educación 174
8.3. Estudios sobre emoción y arte 176
8.4. La emoción como respuesta a la obra de arte 176
8.5. La paradoja de la ficción 177
8.6. La emoción en el arte abstracto 178
8.7. La paradoja de la tragedia 179
8.8. Las aportaciones del construccionismo social 180
8.9. La investigación sobre las emociones estéticas 181
8.10. Literatura y teatro 181
8.11. Artes plásticas 183
8.12. Música 184
8.13. Danza y baile 189
8.14. Cine 191

9. *Emoción y...* 193
9.1. Emoción y motivación 193
9.2. Emoción y salud 198
9.3. Emoción y psiconeuroinmunología 205
9.4. Emoción y organizaciones 207
9.5. Emoción y conflicto 211
9.6. Emoción y violencia 216
9.7. Emoción y moral 218
9.8. Emoción y nuevas tecnologías 227

10. *Emoción y ciencias del bienestar* 231
10.1. El bienestar material 231
10.2. El bienestar físico 235
10.3. El bienestar social 236
10.4. El bienestar emocional 237
10.5. Las emociones positivas 239
10.6. El fluir en Csikszentmihalyi 240
10.7. La psicología positiva 243
10.8. Educación emocional y bienestar 244
10.9. La orientación psicopedagógica 244

booksmedicos.org

10.10. La tutoría 246
10.11. El *coaching* 246
10.12. La Educación para la Ciudadanía 248
10.13. Hacia las ciencias del bienestar 249

Nota bibliográfica 253

booksmedicos.org

booksmedicos.org

Introducción

La ciencia avanza continuamente. Los científicos se especializan es una pequeña área de conocimiento, sobre la cual llegan a saber casi todo lo que se ha descubierto. Pero los demás pueden no saber nada sobre el tema. El número de publicaciones científicas en una sola área de conocimiento es tan grande que se hace inabarcable para los mismos especialistas; no hablemos ya del gran público. Por esto, los expertos en un área deben tomar en consideración que las demás personas también deben tener acceso a los nuevos conocimientos. La difusión de los descubrimientos científicos es una función compartida entre los investigadores y los medios de comunicación de masas.

Esto puede aplicarse al estudio de las emociones. Las aportaciones en este campo por parte de la psicología y la neurociencia, principalmente, han permitido conocer mejor cómo funcionan las emociones, con aportaciones como la inteligencia emocional, el concepto de fluir, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, la psicología positiva, etc. Todo esto tiene múltiples aplicaciones en la vida cotidiana y por eso conviene que sea conocido por la sociedad en general. Esto es lo que justifica una psicopedagogía de las emociones.

La psicopedagogía de las emociones tiene una dimensión teórica y otra práctica. Como teoría es un corpus de conocimientos sobre las emociones que fundamentan unas aplicaciones prácticas. Como práctica, constituye una serie de propuestas metodológicas, técnicas y estrategias para hacer efectiva la difusión de los conocimientos y, sobre todo, la adquisición de competencias que de ellos se derivan. La dimensión práctica de la psicopedagogía de las emociones se concreta en la educación emocional, que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales.

Este libro tiene como objetivo exponer los fundamentos de la psicopedagogía de las emociones y las aplicaciones prácticas a través de la educación emocional. Algunos capítulos son más teóricos; pero siempre se procurará hacer referencia a las implicaciones psicopedagógicas y prácticas. Los capítulos más prácticos se fundamentan en

booksmedicos.org

un marco teórico. La interacción entre teoría y práctica es una característica de la psicopedagogía en general, y de las emociones en particular.

En el primer capítulo se expone el concepto de emoción. Se analiza cómo una emoción es la respuesta a los acontecimientos del entorno, que son valorados automáticamente en términos de cómo afecta a mi supervivencia o a mi bienestar. Como consecuencia de esta valoración se activa una respuesta compleja del organismo.

El concepto de emoción se deriva de las investigaciones y teorías sobre las emociones que se exponen en el capítulo 2. Se ha considerado más didáctico y motivador empezar por describir la emoción, y en un capítulo posterior, aportar su fundamento, ya que la teoría es extensa y densa, y por eso se ha considerado que no es una buena forma de empezar. En el capítulo 2 hay un material de consulta donde se pueden encontrar las aportaciones de los principales enfoques, teorías y personas que han estudiado las emociones.

A lo largo de todo el libro se citan las aportaciones de múltiples autores. Parece importante dejar constancia de todas las citas en la bibliografía que se presenta al final. Como resultado ha quedado una bibliografía extensa. Se considera que puede ser un material, donde encontrar las pistas necesarias para ampliaciones posteriores de los temas de interés. Esta bibliografía también puede servir de punto de partida para investigaciones futuras sobre la psicopedagogía de las emociones. Es importante distinguir entre *bibliografía justificativa* y *bibliografía de ampliación*. Se procura dejar claro cuándo son citas para justificar lo que se afirma y cuándo se aporta bibliografía para profundizar sobre lo que se está exponiendo.

Las emociones tienen una estructura y una función. Sobre la función no hay mucha discusión. La discusión se centra más en la estructura. Es decir, cómo se organizan las emociones de tal forma que se pueda elaborar un sistema de clasificación que se ajuste a la realidad y al mismo tiempo sea práctico y útil. Éste es el tema que se trata en el capítulo 3.

Las emociones se procesan en el cerebro. Por esto se dedica el capítulo 4 a analizar algunos aspectos del complejo mundo cerebral relacionado con las emociones. Es lo que se denomina cerebro emocional, donde algunos órganos como la amígdala desempeñan un papel esencial en la respuesta emocional.

En la década de los noventa se desarrolló la inteligencia emocional, que tuvo repercusiones en la educación, la salud, las organizaciones y la sociedad en general. Se analiza en el capítulo 5 el surgimiento de la inteligencia emocional y el contexto que lo hizo posible. También se expone la naturaleza de la inteligencia emocional y los principales modelos, así como el debate que hay en torno a ello. La trascendencia de este movimiento, junto con otras aportaciones (neurociencia, educación emocional, estudio de las emociones, etc.), hace que se pueda hablar de una revolución emocional.

Más allá del debate en torno a la inteligencia emocional, hay acuerdo en la importancia de desarrollar competencias emocionales en todas las personas. Son competencias básicas para la vida que se proponen para favorecer la convivencia y el bienestar personal y social. En el capítulo 6 se presenta un modelo de competencias emocionales.

booksmedicos.org

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. En el capítulo 7 se exponen las principales características de la educación emocional, con sus fundamentos, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación. La educación emocional debería iniciarse en la Educación Primaria y estar presente a lo largo de toda la vida. Es la única forma de asegurar el desarrollo de competencias emocionales, que son las más difíciles de adquirir. Esto representa un enfoque del ciclo vital. Por tanto, la educación emocional no se limita a la educación formal, sino que se extiende a las organizaciones y a la sociedad en general a través de los medios formativos del contexto comunitario. La formación del profesorado es un primer paso esencial para todo ello.

Se incluyen en el capítulo 7 unos apuntes para la historia de la educación emocional por una serie de razones. La educación emocional es un tema reciente; a finales de los noventa todavía no se hablaba de ello. Ha experimentado un desarrollo considerable, sobre todo a partir de principios de la década de 2000. En este desarrollo han participado una serie de personas y grupos que deberían ser reconocidos. Ahora estamos a tiempo de recoger unos datos que más adelante probablemente sean más difíciles de recuperar por la extraordinaria cantidad de publicaciones que están surgiendo sobre el tema. Ésta es la intención de este apartado: dejar constancia de las aportaciones más relevantes de los primeros diez años de educación emocional, a pesar de las inevitables ausencias, que podrán ser subsanadas y actualizadas en próximas ediciones. No obstante, en este libro se aportan suficientes datos y evidencias para que quede constancia del camino recorrido.

Cuando se habla de la estructura de las emociones y su clasificación, se hace mención a las emociones estéticas, pero no se desarrolla el tema. Se dedica el capítulo 8 al análisis de este tipo de emociones. Son las emociones menos investigadas. Casi no se sabe nada sobre ellas. Pero tienen muchas aplicaciones educativas. En ese capítulo se pretende avanzar en el conocimiento de unas emociones que conviene *saborear*. Llegar a *saber* el *sabor* de las emociones estéticas, y disfrutarlo, contribuye a mejorar el bienestar.

El capítulo 9 se ha titulado "Emoción y..." con la intención de comunicar que la emoción se relaciona con múltiples aspectos de la vida personal, familiar, profesional, social, etc. En este capítulo se han tomado algunos aspectos representativos sobre los que la emoción desempeña un papel importante. La intención es llamar la atención sobre ello, tomar conciencia, conocer algunas aportaciones y evidencias, para derivar de todo ello aplicaciones prácticas.

Muchas veces, cuando nos referimos a la emoción, se habla de emociones negativas, sobre todo en la investigación sobre las emociones. Es importante insistir en el desarrollo de las emociones positivas. Éste es el tema del último capítulo. Se puede afirmar que todas las personas normales, conscientemente o no, buscan el bienestar personal y social. Aunque los caminos por donde lo buscan puedan ser diferentes. ¿Qué es el bienestar si no la presencia de emociones positivas? Por tanto, se puede hablar de bienestar emocional. ¿Por dónde conviene buscar el bienestar emocional?, ¿qué aporta la investigación científica de cara a potenciar ese bienestar? Éste es el tema del capítulo 10, donde se expo-

booksmedicos.org

nen distintos tipos de bienestar y su relación con las emociones positivas, las aportaciones sobre el *fluir*, los estudios sobre el bienestar subjetivo, la psicología positiva, la educación emocional, la educación para la ciudadanía, etc. La convergencia de todas estas aportaciones puede abrir la puerta hacia las ciencias del bienestar.

Quisiera manifestar mi agradecimiento a las personas que directa o indirectamente me han aportado alguna orientación. El listado es largo y sin duda muchos quedarán fuera, por tanto pido disculpas de antemano por los posibles olvidos. Agradezco a los miembros del GROP (Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica) el apoyo que en todo momento me han dado en los proyectos de educación emocional que hemos abordado. Al alumnado del posgrado y Máster en Educación Emocional y Bienestar (MEEB) de la Universidad de Barcelona (UB) por las preguntas y dificultades que están planteando en las clases, lo cual me está forzando a profundizar en los temas emocionales que aparecen en este libro. De manera especial a Núria Pérez Escoda por el apoyo y el enorme trabajo silencioso que le supone hacer posible el MEEB. A los miembros fundadores de la FEM (Fundación para la Educación Emocional), particularmente a la comisión científica, y especialmente a Andrés Martín, Antonio Bolinches, Ferran Salmurri, Manuel Álvarez y Núria Pérez, por las discusiones que mantenemos sobre educación emocional, que son de gran ayuda para pulir y perfilar las explicaciones de los conceptos aquí expuestos. A los participantes en las Jornadas de Educación Emocional que se celebran anualmente en la UB, por ser un elemento de vitalización y difusión de la psicopedagogía de las emociones que estimula a avanzar en este camino. Y a todas las personas con las que hemos intercambiado opiniones, proyectos e ilusiones sobre lo que hemos denominado la *revolución emocional*. A todos muchas gracias.

Toda la bibliografía citada a lo largo del libro se encuentra disponible para el lector interesado en la página web www.sintesis.com.

booksmedicos.org

1
Naturaleza de la emoción

El concepto de emoción se deriva de las teorías de las emociones. Por lo tanto, este capítulo sobre la naturaleza de la emoción debería ir después del capítulo sobre teorías de la emoción. Sin embargo, se ha pensado que resulte más digerible empezar con una idea general de lo que son las emociones. En la exposición de contenidos se puede seguir un criterio lógico o un criterio psicopedagógico (didáctico). En este caso se ha preferido lo segundo.

Las emociones son una parte sustancial de la vida humana. Continuamente experimentamos emociones. Pero pocas veces nos paramos a reflexionar sobre qué son las emociones, cómo influyen en el pensamiento y en el comportamiento, qué diferencia hay entre sentimientos y emociones, etc. En este capítulo se expone la naturaleza de las emociones como punto de partida para una práctica psicopedagógica.

1.1. Cómo se produce la emoción

Para entender lo que es una emoción, lo mejor es experimentarla. Sugiero al lector que piense en alguna emoción intensa que haya vivido. Digo intensa, porque le ayudará a comprender mejor los múltiples fenómenos que acontecen al experimentarla. Una emoción intensa puede ser un miedo ante el peligro de accidente, la ira ante una injusticia, la emoción por el nacimiento de un hijo, etc.

Para ilustrar lo que se pretende, voy a recordar un impacto emocional que experimenté en la visita a un parque temático. Espero que la experiencia haya podido ser vivida por muchos lectores, y les ayude a revivir una emoción intensa. Si no lo han vivido directamente, se podrán imaginar con bastante precisión de qué estoy hablando.

booksmedicos.org

En mi caso, tuve el atrevimiento de visitar Port Aventura, cerca de Tarragona, con un grupo de estudiantes de Secundaria. Mi intención era observar las emociones en los demás. En un momento dado estaba observando un artefacto al que denominan Dragon Khan: una montaña rusa que cuando se estrenó era la más grande del mundo. En un momento de descuido, me veo empujado por un puñado de adolescentes (a los que acompañaba en la visita), que no me soltaron hasta que lograron sentarme en la primera fila del Dragon Khan. El aparato inicia una subida lenta hacia la cima, desde donde cae en picado dando varias vueltas de campana a una velocidad vertiginosa. Mientras subimos lentamente pensé: "De momento bien, dijo el pavo, cuando le dieron coñac, antes de degollarlo". Pero a partir del momento en que se inicia la vertiginosa caída en picado, sugiero al lector que piense en una experiencia similar. Intento analizar lo que pasa en fracciones de segundo. Se activa una taquicardia que no puedo controlar, parece como si el estómago me diese vueltas, las piernas tiemblan, etc. En el momento crítico de la bajada hacen una foto que después hay ocasión de ver: una cara de espanto visiblemente desencajada. Espero que este ejemplo pueda ilustrar la experiencia emocional. Ahora analicemos con más detalle qué es lo que pasa.

Una emoción se activa a partir de un acontecimiento. Su percepción puede ser consciente o inconsciente. El acontecimiento puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario. Un acontecimiento interno puede ser un dolor de muelas que anticipa la visita al dentista. Aparte de los típicos acontecimientos que activan las emociones, otros ejemplos son un pensamiento, imaginar un logro que me hace ilusión, una fantasía, etc.

El acontecimiento también se denomina *estímulo*. El acontecimiento o estímulo a veces recibe el nombre genérico de *objeto*. Dentro de los *objetos* que son estímulos que pueden generar emociones están los hechos, las cosas, los animales, personas, etc. La mayoría de las emociones se generan en la interacción con otras personas.

1.2. El mecanismo de valoración

Según la teoría de la valoración automática de Arnold (1960), aceptada por la mayoría de estudiosos de la emoción, existe un mecanismo innato que valora cualquier estímulo que llega a nuestros sentidos. Es como una especie de escáner, como los que hay en la zona de control de los aeropuertos, que detecta cualquier información susceptible de activar la respuesta emocional. Este mecanismo es como si se preguntara a cualquier acontecimiento: ¿esto cómo afecta a mi supervivencia?, ¿cómo afecta a mi bienestar? Cuando un acontecimiento se cree que puede afectar a mi supervivencia o a mi bienestar (o al de las personas próximas), se activa la respuesta emocional.

Esta valoración puede ser consciente o inconsciente. De hecho, se trata de una reacción tan rápida que aunque sea cognitiva, en general, no es consciente o cognoscitiva. De hecho, es una *valoración automática*, tal como indica su nombre; otra denominación para el mismo fenómeno es *valoración primaria*.

booksmedicos.org

En esta valoración está presente el grado en que se percibe el acontecimiento como positivo o negativo. Lo cual producirá emociones distintas. Cuando se habla de emociones positivas es porque el acontecimiento se valora como un progreso hacia los objetivos, hacia el bienestar. Cuando el acontecimiento se valora negativamente (un obstáculo, un peligro, una dificultad, una ofensa, etc.) genera emociones negativas.

Influyen en la valoración del acontecimiento muchos factores: significado del acontecimiento, atribución causal, evaluación de las habilidades de afrontamiento, experiencia previa, aprendizaje, contexto, etc. Esto hace que un mismo acontecimiento pueda ser valorado de forma distinta según las personas. Un ejemplo evidente es el de un partido de fútbol. Cuando se marca un gol, la valoración es diametralmente diferente por parte de los seguidores de los distintos equipos: unos se alegran y los otros se entristecen. Ante un suspenso, un alumno puede experimentar rabia, otro tristeza y otro vergüenza. Esto pone en evidencia cómo la emoción no depende del acontecimiento en sí, sino de la forma que tenemos de valorarlo. Como dijo Epicteto en el *Enchiridion,* "el hombre no está perturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas"; Shakespeare también trató el mismo tema en *Hamlet*, acto II, escena 2: "No hay nada bueno o malo; el pensamiento lo hace así".

El proceso de valoración *(appraisal)* es un constructo esencial de la teoría de Lazarus (1991). Incluye un conjunto de toma de decisiones en función de la percepción que se tiene en un momento dado de los efectos que pueden tener las informaciones recibidas en el bienestar personal. En la valoración se integran dos conjuntos de variables antecedentes (personalidad y ambiente) en una relación significativa basada en lo que acontece para el bienestar personal.

Lazarus (1991) argumenta que, una vez que se ha producido la valoración automática o primaria, se produce de inmediato una *valoración cognitiva* o *secundaria*, en la cual nos preguntamos: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? Si la respuesta es afirmativa, la respuesta fisiológica disminuye su intensidad y estoy en mejores condiciones de manejar la situación. En cambio, si valoro que no estoy en condiciones de hacer frente a la situación, la intensidad neurofisiológica se puede ver acentuada hasta el punto de perder el control personal. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).

Scherer (1999) señala que la valoración toma en consideración la novedad del acontecimiento, si es agradable o no, la relevancia respecto a los objetivos, familiaridad, predecibilidad, si es repentino, resultados probables, expectativas, urgencia, control, etc. Otros autores (Frijda, Roseman, Smith, Ellsworth, etc.) señalan diversos aspectos que se tienen en cuenta en la valoración, los cuales son resumidos en el estudio de Scherer. Lo curioso del caso es que estas valoraciones se producen en fracciones de segundo. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros.

La implicación psicopedagógica que se deriva de la teoría de la valoración es que se puede aprender a valorar los acontecimientos de tal forma que se relativice el impacto negativo que pueda ocasionar. Por ejemplo, ante la pérdida del equipaje en un aeropuerto

booksmedicos.org

puedo pensar: "Esto es lo peor que me podía pasar. Me he quedado sin nada y no tengo qué ponerme...". Pero puedo entrenarme para que cuando me ocurran cosas así, pueda pensar: "Estas cosas a veces pasan. No deseo que pasen. Pero cuando pasan hay que hacerlas frente de la mejor forma posible. Creo que puedo hacer frente a la situación. Y voy a procurar que me afecte lo mínimo posible...".

En conclusión, a través de la educación emocional se puede cambiar el *estilo valorativo*.

1.3. Los componentes de la emoción

El mecanismo de valoración activa la respuesta emocional. Cuando vivo la caída en picado en una montaña rusa, valoro que estoy en peligro y esto activa la emoción. En la respuesta emocional se pueden identificar tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo (veáse la figura 1.1).

El componente *neurofisiológico* consiste en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, cambios en los niveles de ciertos neurotransmisores, etc. Investigaciones en neurociencia han posibilitado un conocimiento de las relaciones entre la experiencia emocional y sus correlatos neurofisiológicos. Las emociones son una respuesta del organismo que se inicia en el SNC (Sistema Nervioso Central). En el capítulo sobre el cerebro emocional se dan más informaciones sobre la neurofisiología de las emociones.

El componente *comportamental* coincide con la *expresión emocional*. La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. El lenguaje no verbal, principalmente las expresiones del rostro y el tono de voz, aportan señales de bastante precisión. Las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos veintitrés músculos, cuyo control voluntario es difícil. Por eso, la foto que se hace en las atracciones de los parques temáticos, en general es expresiva de la emoción que se experimenta (generalmente miedo). Pero este componente se puede disimular y se puede entrenar. Por esto, los adolescentes que me acompañaban en el Dragon Khan, estaban agitando los brazos extendidos en señal de alegría y disfrute. No era la primera vez que subían. Algunos ya tenían mucha experiencia, entrenamiento, aprendizaje, en definitiva. Esto es importante porque permite tomar conciencia de cómo la expresión emocional se puede aprender.

El componente *cognitivo* es la *experiencia emocional* subjetiva de lo que pasa. Permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla, en función del dominio del lenguaje. Por ejemplo: "siento un miedo que no puedo controlar". Las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones al conocimiento de lo que me pasa en una emoción. Estos déficits provocan la sensación de "no sé qué me pasa". De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y su denominación apropiada. Ser capaz de poner nombre a las emociones es una forma de conocernos a nosotros mismos. La componente cognitiva coincide con lo que se denomina *sentimiento*.

booksmedicos.org

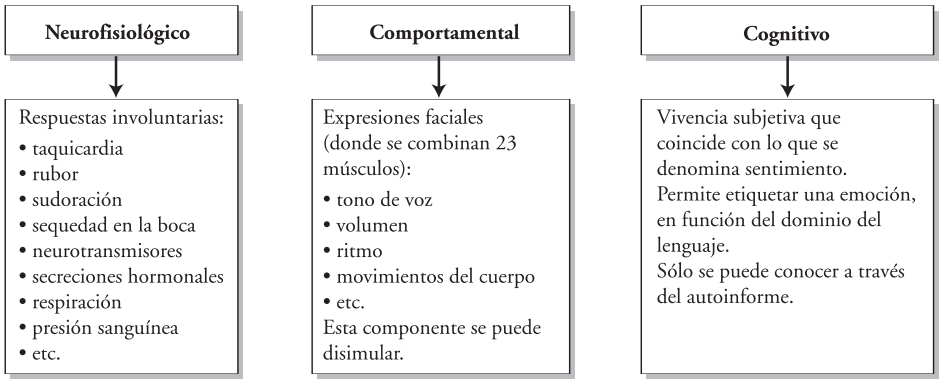


Figura 1.1. Componentes de la emoción.

Sobre cada uno de los componentes de la emoción se puede intervenir desde la educación emocional. La intervención en el componente neurofisiológico supone aplicar técnicas de relajación, respiración, control físico corporal, etc. La educación del componente comportamental puede incluir habilidades sociales, expresión matizada de la emoción, entrenamiento emocional, etc. La educación de la componente cognitiva incluye reestructuración cognitiva, introspección, meditación, cambio de atribución causal, etc.

1.4. La orexis: predisposición a la acción

Las emociones suelen impulsar hacia una forma definida de comportamiento; ya sea enfrentándonos o huyendo de las situaciones que nos producen las emociones. Supongamos que voy tranquilamente por un bosque. De repente veo que estoy a punto de pisar una serpiente. En fracciones de segundo se produce lo siguiente: veo el objeto (serpiente), valoro que puede ser un peligro, se activa la triple respuesta neurofisiológica (taquicardia, sudoración, etc.), comportamental (cara de susto) y cognitiva (tengo miedo). Todo junto predispone a la acción: en este caso, huir para escapar del peligro.

Esta predisposición a la acción se resume en la expresión *fight or fly* (lucha o vuela), que refleja los dos comportamientos básicos para asegurar la supervivencia. El comportamiento de lucha se da cuando se valora que estoy en condiciones de hacer frente a la situación; y el comportamiento de huida se produce cuando el peligro se valora como superior a las posibilidades de hacerle frente. Éstas son las dos respuestas típicas de la ira (ataque) y del miedo (huida). Pero, lógicamente hay muchas más emociones, cada una de ellas con su predisposición a un comportamiento específico.

Cuando se dice que la emoción predispone a la acción, no significa que la acción tenga que darse necesariamente. Por ejemplo, me puedo sentir ofendido por el comen-

booksmedicos.org

tario de alguien y sentir una impulsividad a responder de forma violenta. Esta predisposición a la acción se puede regular de forma apropiada con entrenamiento. Es decir, con educación. Esto es muy importante, ya que la educación emocional tiene como uno de sus objetivos entrenar para dar respuestas apropiadas y no impulsivas.

Técnicamente, la predisposición a la acción se denomina *orexis*. La orexis hace referencia a un amplio potencial de respuestas complejas que se puede dar o no. Entre ellas están el control de la propia expresión emocional, la represión emocional, la huida, el ataque, llorar, reír, etc. La dimensión oréctica de las emociones no es una condición necesaria, ni suficiente, en la experiencia emocional.

1.5. Concepto de emoción

A partir de lo que se ha expuesto en los apartados anteriores, se puede concluir que una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción (Bisquerra, 2000). Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas. La figura 1.2 representa un modelo que integra los elementos más esenciales de la emoción.

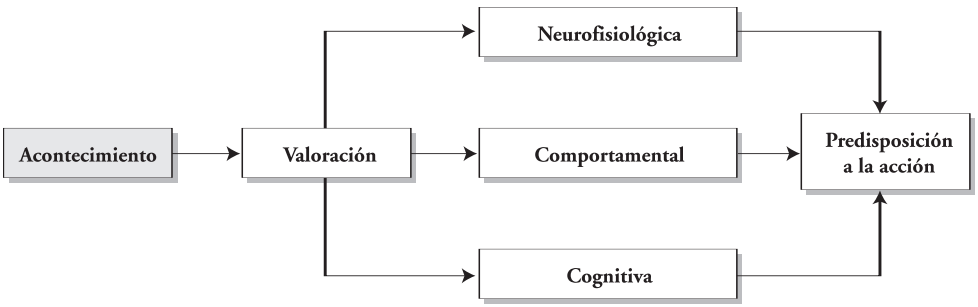


Figura 1.2. Modelo de emoción.

La emoción es un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados, muchos de ellos solapados pero con distinto contenido. Por eso se habla de emociones, en plural. Por nuestra parte, siguiendo una cierta tradición, nos referiremos a la emoción, en singular, como un concepto genérico que incluye diversos fenómenos afectivos que son objeto de investigación científica. Por otra parte nos referiremos a las emociones, en plural, para hablar del conjunto de las emociones discretas (ira, tristeza, alegría, etc.). El uso del lenguaje permite distinguir cuándo nos referimos a la emoción como concepto genérico, y cuándo nos referimos a una emoción en concreto.

booksmedicos.org

Conviene distinguir entre *procesamiento emocional*, *experiencia emocional* y *expresión emocional*. El *procesamiento emocional* es un fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no se es consciente, que se activa a partir de la valoración automática, y que coincide con la componente psicofisiológica. El efecto es la *experiencia emocional*, de la cual sí se es consciente y coincide con la componente cognitiva; es la toma de conciencia de la reacción psicofisiológica y cognitiva que acontece en una emoción. La *expresión emocional* es la manifestación externa de la emoción, lo cual se produce a través de la comunicación verbal y no verbal, como la expresión de la cara. Coincide con la componente comportamental. La experiencia emocional predispone a la acción; pero la acción subsiguiente ya no forma parte de la emoción. Por ejemplo, el miedo predispone a huir; la ira predispone a atacar. Pero la huida o el ataque ya no forman parte de la emoción.

1.6. Los fenómenos afectivos

Es tradicional la distinción entre emociones agudas y estados de ánimo. Las *emociones agudas* se caracterizan por la brevedad. Pueden durar segundos, minutos, a veces horas y días; pero difícilmente una emoción dura semanas o meses. Entonces se entra en los sentimientos y en los estados de ánimo, que sí pueden durar semanas o meses.

Un *episodio emocional* es más duradero que una emoción. Los episodios emocionales son diversos estados emotivos que se suceden y que se ligan a un mismo acontecimiento. Un suceso determinado puede hacer sentir una multiplicidad de emociones, que a veces se confunden y son vividas como una sola. Pueden durar días o incluso semanas. Por ejemplo, a final de curso un niño está contento por haber aprobado y marchar de vacaciones con su familia; pero al mismo tiempo se siente triste porque el día de la salida es el cumpleaños de su mejor amigo y no podrá estar en la fiesta. Un episodio emocional que se alarga se puede convertir en un sentimiento.

Tal como se ha señalado anteriormente, el componente cognitivo de la emoción coincide con el *sentimiento*. Un sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más. De hecho hay sentimientos que pueden durar toda la vida. Un sentimiento es una emoción hecha consciente. Esta consciencia permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o para acortar su duración. Recuerdo que cuando estaba en secundaria, al estudiar las guerras púnicas, el libro decía: "Aníbal juró odio eterno a los romanos". Fijémonos en los efectos que puede tener para la convivencia y la paz prolongar voluntariamente el odio. Desgraciadamente, una parte importante de la historia de la humanidad viene caracterizada por los grandes odios prolongados de generación en generación, que han dado lugar a guerras y batallas. Solamente cuando el miedo ha sido mayor que el odio ha servido para frenar el ataque. Por esto, Maquiavelo, en *El Príncipe*, señala que "para un príncipe es preferible ser temido que ser amado". El odio y el miedo han sido grandes motores de la historia; el amor ha quedado como algo más particular, privado, de andar por casa. Todo esto tiene implicaciones psicopedagógicas. El

booksmedicos.org

reto que se plantea en el siglo XXI es cómo cambiar un sistema político y social que gira en torno al odio y al miedo, por otro sistema que se fundamente en el respeto, la aceptación de la diferencia, la tolerancia, la inclusión, la solución pacífica de conflictos, la empatía, la compasión, el amor y el perdón. Todo ello como elementos esenciales para poder convivir en paz y en democracia en un mundo caracterizado por la diversidad.

Sentimiento y *afecto* pueden considerarse como sinónimos a efectos prácticos. Ambos se refieren a fenómenos emocionales duraderos que coinciden con la dimensión cognitiva de la emoción. El uso del lenguaje hace que, a veces, se utilice sentimiento y, en otros momentos, afectos. Conviene añadir que los afectos suelen ser, en general, sentimientos positivos. Pero no siempre es así. El lenguaje emocional no es preciso; por esto, después de una discusión, se puede decir: "estoy muy afectado" (Ben-Ze'ev, 2000: 83) y (Ten-Houten, 2007: 2-8) contribuyen a clarificar la distinción entre emoción, sentimiento y afecto utilizando el caso de la ira. Cuando una persona responde con ira, se trata de una emoción. Una emoción es una respuesta a cambios en el ambiente. El sentimiento es la toma de conciencia de la emoción, momento a partir del cual se puede alargar o acortar con la participación de la voluntad. Los sentimientos se dirigen hacia una persona o un objeto. Se tiene amor hacia una persona, rabia hacia otra, pena por la muerte de un ser querido, etc. Ejemplos de sentimientos son el amor romántico, la amistad, la felicidad, el patriotismo, etc. Una tendencia a responder con ira, sin relación con la situación presente, es un rasgo afectivo. En este caso de afecto negativo. Los afectos se relacionan con rasgos de personalidad. También con las actitudes. Una emoción puede durar desde un minuto hasta varias horas; mientras que los sentimientos y los afectos pueden durar largos períodos de tiempo, incluso toda la vida.

Los *estados de ánimo* son más vagos o imprecisos que las emociones agudas y suelen carecer de una provocación contextual inmediata. Se denominan estados de ánimo o estados de humor *(mood)*. Un estado de ánimo no tiene una motivación clara; a diferencia de una emoción o un sentimiento, en un estado de ánimo no tiene que haber necesariamente un objeto que lo provoque. Tal vez por esto suelen describirse más bien en términos generales: estoy deprimido, alegre, feliz, irritable, hostil, melancólico, etc. Los estados de ánimo son de menos intensidad y de más duración que las emociones. Los estados de ánimo pueden durar desde unas horas hasta varios meses. Las emociones reclaman una respuesta urgente; los estados de ánimo no. Los estados de ánimo tienen que ver con las experiencias de la vida pasada que hacen que uno se sienta perturbado, triste, con una actitud positiva, etc.

En la medida en que se tengan estados de ánimo negativos intensos, con una duración mayor de lo razonablemente aceptable se puede entrar en los *desórdenes emocionales*. Hay múltiples tipos de desórdenes emocionales que deben ser tratados por los especialistas (psicólogos, psiquiatras). De hecho, la psicoterapia es esencialmente terapia emocional.

Hay *rasgos de personalidad* asociados con estados emocionales. Así, por ejemplo, se suele pensar en personas que son alegres, tristes, miedosas, rabiosas, cariñosas, etc. Es decir, en la medida en que una emoción caracteriza el comportamiento de una persona, puede pasar a constituir un rasgo de personalidad.

booksmedicos.org

En cierta forma, se puede establecer un contínuum entre emoción aguda, episodio emocional, sentimiento, estado de ánimo y rasgo de personalidad. La figura 1.3 ilustra el espectro de los fenómenos afectivos en función de su duración.

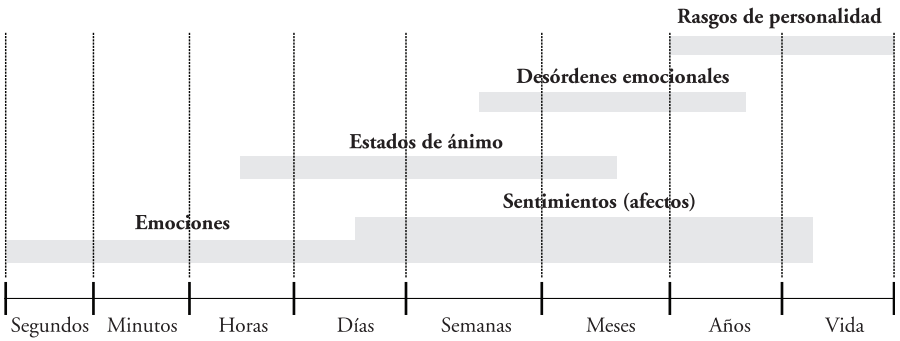


Figura 1.3. Espectro de los fenómenos afectivos.

1.7. El estilo valorativo

Se ha visto que las emociones se activan a partir de las valoraciones que hacen de los acontecimientos. El estilo valorativo es la particular forma de valorar los acontecimientos y depende de cada persona. Algunas personas tienden a valorarlos positivamente; otros negativamente; otros, objetivamente. El estilo valorativo influye en la intensidad de las emociones. Por otra parte, el estilo valorativo se puede modificar mediante el aprendizaje.

Lazarus (1991: 446-448) propone un instrumento para medir el estilo valorativo *(appraisal style)*. Es un procedimiento denominado "respuestas a situaciones", donde se solicita a los sujetos que hagan juicios evaluativos sobre 12 situaciones hipotéticamente emocionales. Por ejemplo: un amigo te impide participar en una actividad que te interesaba mucho; un profesor alaba un escrito tuyo; oyes que un amigo ha dicho cosas muy buenas de ti. Ante situaciones de este estilo, los sujetos valoran su importancia a través de preguntas como ¿qué importancia tiene esta situación para ti?, ¿en qué medida te sientes responsable de esta situación? Como resultado de todo este proceso se llega a determinar el estilo evaluativo de una persona en situaciones emocionales.

La medida del estilo valorativo es un tema de investigación con implicaciones psicopedagógicas. Con la intención de abrir camino en este tema, se presentan a continuación ejemplos de preguntas, agrupadas en variables, inspirados en las propuestas de Lazarus (1991). Los ítemes siguientes se utilizan para medir de forma retrospectiva las evaluaciones de los sujetos ante acontecimientos susceptibles de activar la respuesta emocional. Cada ítem se puntúa en una escala de 11 puntos (de 0 a 10).

booksmedicos.org

– *Relevancia motivacional.* ¿Qué importancia tenía para usted lo que estaba sucediendo?
– *Congruencia motivacional.* Piense en lo que no quería en esa situación. ¿En qué medida los elementos indeseables estaban presentes en esa situación?

  Piense en lo que usted quería en esa situación. ¿En qué medida los elementos deseables estaban presentes en esa situación?
– *Autoevaluación.* ¿En qué medida usted se consideraba responsable por la situación creada?
– *Evaluación de otros.* ¿En qué medida usted consideraba a otros responsables de la situación?
– *Potencial de un enfoque centrado en el problema.* Piense en lo que usted quería y en lo que no quería en esa situación. ¿Qué seguridad tenía de que usted sería capaz de influenciar para que la situación tomara la dirección que usted deseaba?
– *Potencial de un enfoque centrado en la emoción.* ¿Qué seguridad tenía usted de que sería capaz de controlarse emocionalmente de cualquier forma que finalizase la situación?
– *Expectativas futuras.* Piense sobre cómo deseaba que finalizase la situación. Cuando usted estaba en esa situación, ¿en qué medida usted esperaba que la situación fuera consistente con sus deseos?
– *Culpa de otros (ira).* ¿Ha pensado alguna de las afirmaciones siguientes?

  • Me han engañado o perjudicado.
  • Otros tienen la culpa de la situación en que me encuentro.
  • He tratado con indeseables.
  • Alguien se interpone para evitar que logre mis objetivos.
  • Alguien intenta sacarme ventaja.
  • Se hubiera podido evitar si la otra persona fuese digna de respeto.

– *Autoculpabilidad (culpa).*

  • He hecho algo mal.
  • Las cosas están mal por mi culpa.
  • Tengo la culpa de esta situación.

– *Peligro/miedo (ansiedad):*

  • Me siento amenazado por un peligro incierto.
  • Siento miedo y puedo no ser capaz de manejar la situación.
  • No sé si puedo manejar lo que pueda suceder.

booksmedicos.org

– *Pérdida/daño (tristeza):*

- Tengo un sentimiento de pérdida.
- Algo que me interesaba ha desaparecido.
- Algo importante para mí se ha destruido.

– *Daño:*

- Me siento impotente.
- No sé lo que puedo hacer para mejorar la situación.
- Me siento impotente para hacer las cosas bien en esta situación.
- Nada puede hacerse para arreglar esta mala situación.
- Esta situación es desesperanzada.
- Esta mala situación nunca podrá mejorar.

– *Optimismo (esperanza y reto):*

- No hay mal que por bien no venga.
- Algo podría funcionar en esta situación.
- Al final puede que haya suerte y todo vaya bien.
- Siento que las cosas van a mejorar en esta situación.
- Si lo intento con suficiente esfuerzo puedo lograr lo que quiero.
- Con un poco de esfuerzo puedo hacer que las cosas vayan mejor.
- Puedo manejar esta difícil tarea.

– *Relevancia (interés):*

- Algo importante para mí sucede en esta situación.
- Esta situación trata de mis preocupaciones personales.
- Aquí hay cosas importantes en qué pensar.

– *Eliminar una amenaza (alivio):*

- Me han quitado una carga de encima.
- Ha salido bien después de todo.
- Se ha eliminado una amenaza o un daño.

– *Éxito (felicidad):*

- He conseguido lo que quería.
- Las cosas han ido maravillosamente bien.

booksmedicos.org

– *Preocupación por otro (simpatía):*

- Lo siento por la otra persona.
- Me molesta que esa persona se encuentre con problemas.
- Esta persona necesita ayuda.

– *Irrelevancia (aburrimiento):*

- Esta situación es totalmente irrelevante para mí.
- Me tiene totalmente sin cuidado lo que pueda suceder.
- Lo que sucede aquí es una pérdida total de tiempo.

Para concluir este apartado, se puede decir que el estilo de evaluación va a determinar la emoción que se va a experimentar. Y lo que es más importante para las implicaciones psicopedagógicas: el estilo de evaluación se puede aprender y se puede entrenar.

booksmedicos.org

2
Teorías de las emociones

Las investigaciones sobre las emociones han permitido un conocimiento profundo de su naturaleza. El capítulo anterior se fundamenta en las teorías que se van a exponer en éste. La intención es presentar una panorámica general de los enfoques y tradiciones sobre el estudio de las emociones.

Se considera importante que una fundamentación psicopedagógica esté bien documentada. Por esto se aportan abundantes citas, autores y conceptos que pueden hacer la lectura un poco árida en algunos momentos. Este capítulo representa un material de consulta al que se puede recurrir. Con esta intención ha sido redactado.

2.1. Enfoques en el estudio de las emociones

Aquí se encuentran los fundamentos del concepto de emoción que se expone en otro capítulo. Dado que la lectura puede resultar árida para el que se aproxima al tema por primera vez, sugerimos una lectura secuenciada, por partes. Por ejemplo, una teoría o enfoque cada día. De lo contrario se puede acabar con cierta confusión mental por la cantidad de corrientes, teorías, autores, etc., que aparecen en el texto. Consideramos que es un material necesario para una aproximación científica a las emociones.

En el análisis de las emociones se pueden identificar diversas tradiciones. Por una parte están las tradiciones pre-científicas, entre las cuales están la filosófica y la literaria. Por lo que respecta al estudio propiamente científico de las emociones se pueden identificar cuatro grandes corrientes: biológica, conductual, cognitiva y social.

Fernández-Abascal (1997) señala como momentos cumbre de algunas de estas corrientes las siguientes fechas: biológico hacia 1910, conductual hacia 1930 y cognitivo hacia 1970. En los años noventa el marco de referencia es una perspectiva integradora.

booksmedicos.org

El enfoque biológico se inaugura con Darwin, que tendrá influencias y repercusiones posteriores, de donde derivarán los representantes del neodarwinismo y del enfoque biológico. Una extensión son las aportaciones de la neurociencia en lo que respecta al cerebro emocional, del cual se trata en otro espacio de este libro.

En el marco del conductismo, la emoción no fue, precisamente, uno de los focos de atención. El término emoción desapareció de la investigación científica en muchos contextos. Sin embargo estaba presente en el fondo de otros constructos. Con todo, algunas aplicaciones para la práctica de la educación emocional se derivan del conductismo, como por ejemplo el síndrome de indefensión adquirida o el aprendizaje vicario.

Probablemente los enfoques cognitivo y biológico sean las dos grandes corrientes actuales en la investigación científica sobre las emociones. Dentro del cognitivismo se han dado un conjunto de aportaciones con muchas aplicaciones psicopedagógicas, como por ejemplo la teoría de la valoración automática, la valoración cognitiva, la predisposición a la acción, la atribución causal, etc.

El construccionismo social en el estudio de las emociones se centra en la importancia de la cultura en la construcción de la respuesta emocional. Esto, en el fondo, es una justificación de cara a la importancia de los procesos educativos y de socialización en la experiencia y expresión emocional.

En lo que sigue, nos basamos en los trabajos de Fernández-Abascal (1995, 1997), Fernández-Abascal y Palmero (1998, 1999), Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz (2002), Martínez-Sánchez, Fernández-Abascal y Palmero (2002), de tal forma que en gran medida este capítulo se puede considerar como una síntesis de estos trabajos, a los que remitimos si se quiere ampliar lo que aquí se expone.

Conviene señalar que el enmarque de las distintas teorías en distintos bloques es un tema discutible, al memos con respecto a ciertos autores. Hay que tener presente que los diversos autores han publicado muchos textos a lo largo de su vida profesional e investigadora y, por tanto, pueden haber escrito cosas que coincidan con distintas corrientes. Por otra parte, la complejidad de la realidad investigada (las emociones) hace que algunos aspectos se puedan considerar más próximos a un enfoque y otros a distintos planteamientos, en función del énfasis que se le quiera dar a la investigación específica. Por ejemplo, la teoría bio-informacional de Lang (1979) se puede enmarcar dentro de las teorías basadas en el procesamiento de la información (Martínez-Sánchez *et al.*); pero si se presta más atención a los aspectos de este autor relacionados con la activación *(arousal)* emocional, se puede justificar su colocación en el bloque de teorías de la activación, tal como se hace en este capítulo.

El concepto de *arousal* es clave en las teorías de las emociones. Es una palabra que muchas veces se deja sin traducir por las dificultades que conlleva hacerlo. Se refiere a la *activación vegetativa del organismo a partir de una emoción.*

booksmedicos.org

2.2. La tradición filosófica

Desde el punto de vista filosófico, el estudio de las emociones ha interesado desde la Antigüedad. Son muchas las teorías que se han desarrollado a lo largo de los siglos. Algunos de los hitos más importantes se citan a continuación.

Desde la Grecia clásica, muchos han identificado a la emoción con la "metáfora del amo y el esclavo". El amo es la razón y el control que se contrapone al esclavo, que son las emociones y pasiones. En esta metáfora está presente la idea de un ente superior (razón, mente, cognición) y otro inferior (emoción). Es el dualismo mente-cuerpo que se ha mantenido a lo largo de la historia.

Platón (428-347 a. C.) en su *República* distingue entre razón, espíritu y apetitos. Desde este planteamiento las emociones no tienen una definición clara, sino que quedan situadas en un lugar intermedio. El exceso de dolor o placer disminuyen la capacidad de razonamiento. Sin embargo, Platón señaló que la tarea más importante para una sociedad es enseñar a los jóvenes a encontrar placer en los objetos correctos. Desgraciadamente hay elementos para dudar de la eficacia del sistema educativo a la hora de lograr este objetivo. Desde la psicopedagogía de las emociones se podría decir que este principio podría constituir una asignatura pendiente de la educación. El reto está en conseguir que los centros educativos sean lugares donde el bienestar esté presente. La sociedad está organizada de tal forma que las tareas serias (arte, ciencia, cultura) parezcan pesadas y aburridas, mientras que lo atractivo y emocionante es lo frívolo (ver la televisión, ir a una discoteca, las atracciones de feria, etc.). La escuela no consigue enseñar lo emocionante que puede llegar a ser la ciencia, el arte, las matemáticas o la cultura (Csikszentmihalyi, 1998: 154).

Aristóteles (384-322 a. C.) concibe las emociones como una condición que transforma a la persona de tal manera que puede verse afectado el juicio. Las emociones se acompañan de placer o dolor y están conectadas con la acción. Derivan de lo que creemos. Las emociones deben estar sometidas al control de la consciencia. Entre las emociones se encuentran la ira, el temor, la piedad, el gusto y sus opuestos. En su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles se refiere a la *eudaimonía*, que es comparable a lo que entendemos por felicidad o bienestar. La búsqueda de la felicidad es la motivación básica del ser humano. Hay al menos tres formas de entender la felicidad:

1. algunas personas creen que el placer (bebida, drogas, sexo) aporta felicidad;
2. a un nivel superior están los que creen que hacer el bien (profesión, compromiso social) equivale a ser feliz;
3. la felicidad está en la virtud y en la vida contemplativa.

La equiparación de la virtud con la felicidad es un tema recurrente en la filosofía a partir de Aristóteles. Así, por ejemplo, Boecio afirma: "El virtuoso es sabio, el que es sabio es bueno y el que es bueno es feliz".

Es interesante observar que la conexión esencial entre felicidad y virtud ha sido generalmente reconocida por los pensadores en una gran variedad de tradiciones culturales

booksmedicos.org

distintas. Estos conceptos (virtud y felicidad), o algunos similares, aunque con distintas palabras, se pueden encontrar en la tradición judeocristiana, mahometana y en las tradiciones orientales (budismo, zen, yoga, taoísmo, etc.). Por ejemplo, el concepto taoísta de Yu, o vivir correctamente, según se desprende de las escrituras fundamentales de Chuang Tzu o la actitud indú hacia la vida que infunde la Bhagavad-Gîta, tienen mucho en común con el concepto de virtud de Aristóteles. Todas estas tradiciones han buscado en la virtud el "camino de salvación", que en términos actuales podría equivaler a la "felicidad".

También conviene observar la coincidencia en la búsqueda de la felicidad, presente en las distintas culturas. Si bien el concepto de felicidad puede variar. Así, por ejemplo, para los místicos de las grandes religiones, la felicidad es un estado supremo que se consigue por la unión con la divinidad: el éxtasis; para los budistas es el nirvana. Muñoz (1997) ha escrito una *Filosofía de la felicidad* en la que se expone una síntesis de la visión que han tenido sobre ella diversos autores, desde la Antigüedad (Demócrito, Aristóteles, Epicuro, Séneca, etc.) hasta la actualidad (Wittgenstein, Russell, Maslow, etc.).

Los estoicos consideran que las emociones son las responsables de las miserias y frustraciones humanas. Esto se debe a que las emociones son el resultado de juicios acerca del mundo y del lugar que uno tiene en él. Desde este punto de vista se puede considerar como el origen de la teoría cognitiva de la emoción. La felicidad consiste en tener un reducido número de deseos que puedan ser fácilmente satisfechos. Zenón de Citium (335-263 a. C.) se considera el fundador del estoicismo. Era rico, pero perdió todos sus bienes en un naufragio. Sobrellevó esta pérdida con resignación. Zenón aconseja serenidad ante todas las adversidades y desgracias. El hombre imperturbable es el hombre sabio y feliz.

Epicteto (50-130 d. C.), fue preceptor del emperador Marco Aurelio, conocido como el filósofo. Redujo el estoicismo a una moral fundada en la diferencia entre lo que depende del individuo y lo que no depende de él. En el *Enchiridion* (1996: 19) escribió: "El hombre no está perturbado por las cosas, sino por la visión que tiene de las cosas". Esta afirmación se ha utilizado como punto de partida en la moderna psicoterapia cognitiva.

Los hedonistas adoptan una actitud que viene resumida en el *carpe diem* (aprovecha el momento presente) de Horacio. Esta idea a veces se ha divulgado como "comamos y bebamos que mañana moriremos". Pero la filosofía hedonista no se limita a los placeres corporales, sino que implica disfrutar de la experiencia estética, la conversación amistosa o alcanzar la *ataraxia* o estado de plena serenidad de espíritu. En esta filosofía tal vez se pueda encontrar el embrión de las emociones estéticas.

Durante una larga época, más que hablar de emociones se habló de "pasiones". En el siglo III, Plotino pensaba que las pasiones eran el resultado de la conciencia que el alma tenía de los afectos del cuerpo. El alma toma conciencia inmediata de los cambios corporales y los asocia con la idea de amenaza. Posteriormente, las pasiones fueron tomando un aire más virulento. Se identificó la pasión como una enfermedad del alma. Desde ámbitos religiosos se ha llegado a considerar la pasión como pecado; recordemos como los denominados "pecados capitales" (soberbia, avaricia, lujuria, ira, gula, envidia, pere-

booksmedicos.org

za), tienen mucho que ver con las pasiones, y por tanto con las emociones. Las pasiones debían evitarse porque alteraban la quietud del alma. Dada la influencia del cristianismo en nuestra sociedad, esto podría explicar en parte la concepción negativa que ciertas personas han tenido de las emociones hasta finales del siglo XX.

Durante la Edad Media se consideró que la parte racional del alma está en lucha para controlar la concupiscencia (deseos y apetitos) que origina las pasiones. Como la persona es incapaz de controlar las pasiones, pecamos y, por tanto, debemos hacer penitencia. La Edad Media fue una etapa en la que se tenía una idea negativa de la existencia, pesimista, un "valle de lágrimas" en el que las emociones positivas no tenían cabida. La mayoría de las teorías medievales ligaban las emociones a las pasiones, apetitos y deseos, considerándolas como algo que se debía controlar y reprimir.

Durante el Renacimiento el estudio de las pasiones se independizó de la teología y la ética. El término "afecto" fue sustituyendo al de pasión, que se reservó para los estados de ánimo más exacerbados.

Juan Luis Vives (1492-1540), filósofo y educador valenciano, en el tercer libro de *De anima et vita* (1538) se ocupa de las emociones, donde considera que no siempre son perniciosas y reconoce su poder motivacional. Esta obra, así como otras de Vives, están enfocadas hacia la educación, y en ellas se reconoce la importancia de las emociones en los procesos educativos.

Se considera a Descartes (1596-1650) como el puente entre la escolástica medieval y la filosofía moderna. Su distinción entre *res extensa* y *res cogitans* (cuerpo y mente) supondrá un reto (o un obstáculo) para la psicología posterior, donde el aspecto más virulento probablemente sea su aplicación al estudio de las emociones, puesto que éstas requieren la participación simultánea de cuerpo y mente. Hasta entonces se consideraba que las emociones residían en el corazón. Descartes descarta esta creencia, al señalar la "glándula pineal" como el punto de unión del cuerpo y la mente. Las emociones son un tipo de pasión, se distinguen de la clara cognición y hacen que el juicio sea confuso y oscuro. La concepción perturbadora de las emociones queda clara en Descartes, lo cual tendrá unas repercusiones en la tradición posterior. Para Descartes, la conducta humana es el resultado del alma racional, mientras que la conducta impulsiva (irracional) es propia de las emociones. Éste es el *El error de Descartes* que ha hecho famoso Antonio Damasio (1996): la radical separación entre cuerpo *(res extensa)* y mente *(res cogitans)*; afirmar que el razonamiento y el juicio moral pueden existir separados del cuerpo. Tal vez una consecuencia del dualismo cartesiano sea la distinción entre la medicina, que se ocupa de la salud del cuerpo, y la psicología, que se ocupa de la salud de la mente.

Baruch Spinoza (1632-1677), en su *Ética* de 1678, considera que los sentimientos son la base del comportamiento ético. Se declara monista: hay una sola sustancia. No cree en el dualismo cuerpo-alma cartesiano; el hombre es cuerpo y mente de forma inseparable. En estas ideas se adelantó a su tiempo y fue por ello perseguido. Spinoza es un filósofo holandés de origen portugués, que posteriormente será redescubierto por otro portugués, Antonio Damasio (2005), en su obra *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos.*

booksmedicos.org

Locke (1632-1704), Hume (1711-1776), Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Nietzsche (1844-1900) y muchos otros reconocidos representantes de las diversas corrientes filosóficas se han ocupado en cierta medida de las emociones, sin por ello elaborar necesariamente una teoría sobre ellas.

Desde finales del siglo XVIII se puede observar una visión optimista sobre la naturaleza humana, donde Rousseau (1712-1778) es el paradigma. Desde este enfoque de la vida, la búsqueda de la felicidad pasa a ocupar un lugar importante. El respaldo político de esta *weltanschaaung* queda plasmado en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776), donde se afirma el derecho de las personas a la búsqueda de la felicidad, y también en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano tras la Revolución francesa (1789).

Mención especial merece Jeremy Bentham (1748-1832), principal representante del utilitarismo inglés, que proponía el objetivo último de lograr "la mayor felicidad para el mayor número". La mejor política es aquella que genera mayor felicidad. La acción moral más correcta es aquella que proporcione mayor felicidad a las personas a las que afecta. Éstos son los principios de la máxima felicidad. Es un principio igualitario, ya que la felicidad de todos cuenta por igual. Esto le acercó a las corrientes políticas progresistas y democráticas de la época. Por otra parte se le puede considerar como un pionero de la educación emocional ya que sostiene que, en última instancia, lo que cuenta es lo que sienten las personas.

En el siglo XIX los estudiosos de la emoción se desmarcan de la filosofía para profundizar en los aspectos más psicológicos, siendo ésta una de las múltiples razones que contribuyeron al nacimiento de la psicología como ciencia independiente. Son un referente los trabajos de William James.

En el siglo XX, Husserl, Scheler, Heidegger, Ricoeur, Sartre, etc., han otorgado a las emociones un lugar destacado en sus desarrollos filosóficos. El concepto de angustia vital es clave para entender la filosofía existencialista.

En resumen, las emociones han sido objeto de atención a lo largo de la historia de la filosofía. Diversas concepciones y repercusiones se han dado sobre ellas; en general, una oposición entre razón y emoción: la concepción de la emoción como algo malo que hay que reprimir. Pero también ha habido autores que han apuntado hacia una relación directa entre emoción y bienestar o felicidad.

2.3. La tradición literaria

Probablemente sea en la literatura, en sus diversos géneros, donde haya un mayor volumen de páginas dedicadas a las emociones. El amor en primer lugar, pero también la ira, el miedo, la angustia, etc., han estado presentes en la literatura desde los tiempos de Esquilo, Sófocles y Eurípides, pasando por Shakespeare, Molière, Goethe y muchos otros autores hasta nuestros días.

Es interesante comparar el tratamiento de las emociones en la literatura de ficción respecto de los textos científicos de carácter psicológico. En estos últimos, el énfasis ha

booksmedicos.org

estado más en las emociones negativas o disfóricas (ansiedad, depresión, miedo, etc.), mientras en los primeros son las emociones positivas o eufóricas las que predominan. En un análisis de contenido de numerosas novelas, poemas y otros textos literarios se observó que virtualmente las tres cuartas partes de las referencias literarias a las emociones eran placenteras (Eysenck, 1990). De éstas, el amor encabeza la lista, estando presente en un 25% de todas las referencias a experiencias emocionales. Otras emociones positivas que han atraído la atención literaria son el humor (2.º lugar), la felicidad (4.º lugar), la confianza (6.º lugar). Las únicas emociones negativas que ocupan los primeros lugares de esta clasificación son el miedo (3.º lugar) y el horror (5.º lugar). Por consiguiente, los seis primeros lugares del ránking literario quedan así: amor, humor, miedo, felicidad, horror, confianza.

La importancia del amor en la literatura induce a algunas reflexiones. Por una parte hay que recordar que, el amor tal como se entiende en el mundo occidental tiene sus orígenes en el siglo XII, con la poesía de los trovadores provenzales. En principio fue un "amor cortés", propio de la corte y la aristocracia. Progresivamente se fue extendiendo a otras capas de la sociedad. Pero no es hasta el siglo XIX cuando llega a las masas populares, en el marco de la novela romántica. De ahí la denominación actual de amor romántico. El hecho de que la literatura haya desempeñado un papel tan importante en la difusión del amor romántico en la sociedad es un acicate para la educación emocional. Es decir, el amor se puede aprender y, por tanto, también todas las demás emociones.

Si consideramos que los literatos se dirigen a los intereses de las personas, que son su potencial audiencia, hay que concluir que la gente está más interesada en el amor y el humor que no en la tragedia o el drama. Entonces, ¿por qué los psicólogos y educadores son tan poco receptivos a estas preferencias? Solamente a partir de principios del siglo XXI se ha puesto un énfasis especial en las emociones positivas por parte de la psicología.

La riqueza del lenguaje se manifiesta particularmente variada al referirse a las emociones. En una investigación en lengua inglesa se seleccionaron 558 palabras referidas a estados emocionales (Eysenck, 1990). Esto ha sido utilizado inteligentemente por los escritores de ficción, los cuales a lo largo de la historia han ido creando y utilizando palabras que suponen matices sutiles dentro de una misma familia de emociones. Así, por ejemplo, en la literatura española del siglo XVIII aparece una emoción que no se había etiquetado antes y que dio lugar a la expresión "vergüenza ajena"; hoy día, todo el mundo sabe lo que significa. El lenguaje dispone de cientos de palabras relacionadas con las emociones.

Todo esto se complica cuando se comparan los términos utilizados en diversas lenguas. Las traducciones de términos emocionales siempre son conflictivas y criticables. Así, por ejemplo, la traducción de "vergüenza ajena" a otras lenguas no está exenta de dificultad. Al traducir del inglés al español se producen algunas dificultades con palabras como "embarrassment" o "hubris"; no siempre quedan claros los matices entre "joy", "merry", "happiness", "cheerful"; es fácil confundir "disgust" con disgusto, cuando en realidad significa asco; "content" significa contento, pero "contempt" significa desprecio. Pero todo esto no es nada en comparación con las traducciones a lenguas distintas de las indoeuropeas. Por ejemplo, si en las lenguas europeas hay como mínimo 500 palabras para describir emociones, en la

booksmedicos.org

lengua malaya, que se habla en Indonesia, sólo hay unas 230 (menos de la mitad); pero en la lengua *ifaluk*, que se habla en un atolón del oeste del Pacífico, sólo hay unas 50. Es decir, hay una gran variedad cultural en el número de palabras sobre emociones que se utilizan en distintos grupos sociales. Esto es un argumento que ha inspirado al construccionismo social en el estudio de las emociones, tal como se expondrá más adelante.

De todas las palabras referidas a emociones, casi dos tercios se refieren a emociones negativas. Este último dato podría llevar a la conclusión errónea de que la cantidad implica mayor uso. Como hemos señalado, son el amor y el humor las emociones más utilizadas en la literatura, lo cual contrasta con el mayor número de palabras sobre emociones negativas. La enorme variedad de palabras sobre emociones negativas sólo significa que los matices y distinciones entre éstas son mucho más sutiles de lo que puedan ser las distinciones entre las emociones positivas. Estos matices literarios obligan a agrupar las emociones (sobre todo las negativas) en familias de cara a la investigación científica.

La literatura nos enseña que la frustración es la regla en la vida. No siempre es posible lograr los objetivos que nos proponemos. Y una vez logrados es como si perdieran su valor, lo cual nos impulsa a nuevos objetivos, de los cuales probablemente no todos se puedan alcanzar. Esto nos aconseja la necesidad de aprender la tolerancia a la frustración.

Un análisis detallado del contenido de las obras literarias deja claro que las emociones desempeñan un papel primordial en la vida de las personas. De ellas, hay una clara predilección por las emociones positivas. Lo cual contrasta con la escasa atención que se le ha prestado en psicología y educación. De forma modesta, esta obra se propone contribuir a reducir este déficit, al poner un énfasis especial en el bienestar emocional.

2.4. La tradición biológica

La tradición biológica se inicia con Darwin, quien consideró que las emociones han desempeñando un papel esencial en la adaptación del organismo a su entorno a lo largo de la filogénesis. Aspectos de interés de este enfoque son la expresión facial y la universalidad de las emociones. Entre los seguidores de la tradición neodarwinista destacan Tomkins, Ekman, Izard, Plutchik y Zajonc.

Según la postura biologista, la emoción se activa automáticamente sin participación de la cognición. En este aspecto se distinguen de las corrientes cognitivas, que se exponen más adelante.

2.4.1. Las emociones en Darwin

Charles Darwin (1809-1882) es conocido principalmente como uno de los fundadores de la biología moderna, en gran medida gracias a su obra *El Origen de las especies* (1859). Pero también es uno de los fundadores de la psicología. En 1872 publicó *La expresión*

booksmedicos.org

de las emociones en hombres y animales, la obra más importante sobre emociones escrita hasta entonces. Este libro fue uno de los primeros que incluyeron fotografías, pues la cámara se había inventado en aquella época. Las fotografías retrataban la expresión de emociones en el rostro de niños y adultos, uno de los temas de estudio.

Según Darwin, las emociones en todos los animales y el hombre funcionan como señales que comunican intenciones; tienden a ser reacciones apropiadas a la emergencia ante ciertos acontecimientos del entorno. La función más importante es aumentar las oportunidades de supervivencia en el proceso de adaptación del organismo al medio ambiente. Hay una similitud entre el comportamiento adaptativo de los animales y del hombre. Esto se observa particularmente en las conductas de emergencia del estilo "lucha o vuela" *(fight or flyght)*. También en la solicitud de cuidados, cuidar de otros, conducta imitativa, ocupación de territorios, comunicación de alarma, amenaza, dominio, reproducción, etc. Ejemplos de emociones analizadas por Darwin son vergüenza, modestia, afección, ira, tristeza, frustración, placer, pena, miedo, resignación, desprecio y ansiedad.

Las emociones han sido útiles para la supervivencia en el pasado, al funcionar como mecanismos reflejos que desencadenan una acción, pero a través de la evolución han ido perdiendo su función originaria. La respuesta impulsiva que en tiempos anteriores era esencial para asegurar la supervivencia, hoy día puede llegar a suponer un comportamiento de riesgo. De ahí la importancia de educar en las emociones.

Las ideas de Darwin han influido en algunos de los enfoques y autores posteriores. De esta forma se ha pasado de lo que se ha denominado la "tradición evolucionista" a la "tradición biológica", representada por autores como Tomkins (1979), Ekman (1981, 1982) Zajonc (1985), Plutchik (1991), Izard (1979), etc.

2.4.2. *Los postulados neodarwinistas*

Pueden resumirse como sigue (Palmero *et al.,* 2002: 294):

1. Las emociones son reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia.
2. Son heredadas filogenéticamente y desarrolladas a lo largo de la ontogénesis a partir de procesos de maduración neurológica.
3. Tienen formas de expresión y motoras características.
4. Son universales y por tanto comunes en todas las sociedades y culturas.
5. Hay unas emociones básicas, pero no hay acuerdo en cuáles son.

Según los autores, el número de las emociones básicas puede variar de siete a once.

Uno de los argumentos para demostrar la existencia de emociones básicas se centra en la expresión facial de las mismas.

booksmedicos.org

2.4.3. *La expresión facial de las emociones*

Las teorías neodarwinistas tienen en común el estudio de la expresión facial como un elemento esencial de la emoción. La capacidad para reconocer expresiones emocionales es esencial en el proceso de adaptación al medio.

Tanto la expresión facial emocional como el reconocimiento parecen ser procesos innatos y universales. Se sabe que los animales superiores pueden reconocer expresiones de amenaza, sumisión, cortejo, etc.

Se ha demostrado que las estructuras cerebrales aprenden a correlacionar las tensiones faciales con los estados emocionales. Cambiando voluntariamente la expresión facial se pueden modelar las percepciones emocionales. La demostración es fácil: ponga el lector una cara alegre y verá como siente una especie de alegría; poniendo una cara triste y preocupada se producen percepciones desagradables. La conclusión de las investigaciones es que la expresión facial puede regular la intensidad de las emociones, pero no puede sustituir una emoción por otra (Argyle, 1987).

La hipótesis de la *retroalimentación facial* sostiene que los patrones de movimientos emocionales de los músculos faciales pueden alterar la actividad del sistema nervioso autónomo, pudiendo dar manifestaciones fisiológicas acordes con la emoción. Dicho de otra forma: poner cara alegre puede alegrarnos. Esta hipótesis tiene una dimensión intrapersonal y otra interpersonal. Según esta última, la persona que sonríe influye en que los demás le sonrían. Hay una tendencia innata a imitar las expresiones faciales percibidas. Y cambiar la expresión facial puede cambiar el estado de ánimo. Ésta es la base de la risoterapia o dinámica de la risa.

Se puede distinguir entre una sonrisa "espontánea" (genuina) y una sonrisa "voluntaria" (simulada). La sonrisa voluntaria, o simulada, es la que hacemos "por compromiso". Es la sonrisa social, amable; pero también puede ser dañina. La sonrisa espontánea es la genuina que aporta auténtico bienestar. Las diferencias se pueden observar sutilmente en el movimiento de ciertos músculos situados en la zona lateral externa del ojo: el músculo orbicular y el cigomático. Son movimientos casi imperceptibles, pero el cerebro los puede captar. Pinel (2001) y Mazoz (2007) recuerdan que Ekman denominó *sonrisa de Duchenne* a la genuina, en honor al anatomista francés según el cual el cigomático mayor puede contraerse a voluntad, en tanto que el orbicular sólo se contrae con la sonrisa genuina.

La neurología aporta evidencias de diferencias neurales entre la expresión automática y las emociones y la expresión simulada. La *paresia facial volitiva* es un trastorno que se manifiesta en la dificultad para mover los músculos faciales de forma voluntaria, en tanto que conserva la expresión emocional espontánea. Por el contrario, la *paresia facial emocional* dificulta la expresión espontánea y permite mover los músculos a voluntad. Las bases neuronales de estos trastornos son diferentes, de lo cual se infiere que los circuitos neuronales de la respuesta emocional voluntaria son diferentes de la espontánea.

La enfermedad de Parkinson presenta una disminución del neurotransmisor dopamina en los ganglios basales con una considerable reducción de la motilidad, que se mani-

booksmedicos.org

fiesta en la pérdida de la capacidad de expresión facial, de manera que reflejan un rictus acinético característico.

Estos datos ponen de manifiesto la complejidad de la expresión facial de las emociones, en la cual pueden participar diferentes estructuras neuronales y sistemas funcionales según la situación.

2.4.4. *La hipótesis de la universalidad de la expresión emocional*

Para verificar esta hipótesis se han analizado las expresiones faciales en diversas culturas. Pero además también se ha analizado en primates, invidentes y niños. Un estudio clásico es el que realizaron Ekman y Friesen (1971) en Nueva Guinea. Los estudios de Izard y Malatesta (1987), Izard (1994) y Ekman y Oster (1979) concluyen en la universalidad de la expresión facial emocional.

2.4.5. *Desarrollos teóricos del enfoque neodarwinista*

Dentro del enfoque biológico de inspiración neodarwinista, autores como Zazonc (1985) destacan la primacía de lo biológico frente a lo cognitivo. Lo cual va a chocar abiertamente con los enfoques cognitivos formulados por Lazarus (1984). En cambio otros biologistas, como Plutchik (1991) o Izard (1979), recogen planteamientos biologistas integrándolos en la perspectiva cognitiva.

Dentro de la tradición biológica se ha defendido la existencia de unas pocas emociones básicas o primarias (Izard, 1979; Plutchik, 1991), que se pueden combinar entre sí para formar otras emociones derivadas o secundarias. Las emociones primarias presentan una expresión facial universal (Ekman, 1982), con unos patrones concretos de "*feedback* facial" (Izard, 1979). Las emociones y su manifestación tienen una clara función adaptativa y evolutiva (Plutchik, 1991). A continuación se presentan los principales representantes de este enfoque, siguiendo a Martínez-Sánchez *et al.* (2002).

A) Emociones positivas y negativas en Tomkins

Según Tomkins (1984) las emociones se agrupan en dos dimensiones: *positivas* (interés, sorpresa, alegría) y *negativas* (miedo, angustia, ira, vergüenza, asco). Todas presentan patrones de respuesta innatos que se activan ante determinados estímulos y la expresión facial es la forma principal de manifestarlas. Una de las principales aportaciones de Tomkins consiste en proporcionar un marco teórico para el estudio de la expresión facial de las emociones. Con ello motivó a Izard y a Ekman para su estudio. También ha abordado la "hipótesis del *feedback* facial".

booksmedicos.org

B) La expresión facial en Ekman

Paul Ekman es uno de los principales autores de este enfoque. Ha contribuido al estudio de la expresión facial emocional. Ekman y Friesen (1978) desarrollaron un procedimiento de análisis de los movimientos de los músculos faciales, denominado FACS *(Facial Action Coding System)*.

Para Ekman, las emociones presentan las siguientes características:

1. Cada emoción tiene un patrón transcultural de expresión facial.
2. El patrón implica múltiples señales, tanto faciales como vocales.
3. La duración de la expresión facial emocional es breve (de 0,5 a 4 segundos).
4. Las expresiones faciales pueden ser inhibidas y simuladas, excepto la sorpresa.
5. La intensidad de la expresión facial refleja la magnitud de la vivencia emocional.
6. Existen estímulos transculturales capaces de provocar emociones, como por ejemplo la pérdida de un objeto provoca tristeza.
7. Existen patrones neurofisiológicos universales y específicos asociados a cada una de las emociones básicas.
8. Ciertas asociaciones entre estímulo y emoción pueden estar mediadas por el aprendizaje.

Esta última aseveración es particularmente relevante para la psicopedagogía de las emociones. Si se aprende inconscientemente a asociar una respuesta emocional con ciertos estímulos, se pueden desarrollar asociaciones que aumenten las probabilidades de comportamientos adaptativos y que en último término faciliten el bienestar personal y social.

C) La teoría del feedback facial en Izard

Carroll Izard (1979a) identifica diez emociones básicas, que considera innatas y universales. Una de las aportaciones más relevantes de Izard es la teoría del *feedback* facial, que se basa en las aportaciones de Darwin (1872) y fue expuesta inicialmente por Tomkins (1979). Izard ha elaborado una teoría compleja, que relaciona el *feedback* facial con mecanismos neurales, con objeto de analizar la diferenciación emocional desde la perspectiva de relaciones entre sistemas. Un elemento básico de esta teoría considera que la expresión facial determina la cualidad de la experiencia emocional. Esto viene dado por el hecho de que se dan impulsos cerebrales del SNC (Sistema Nervioso Central) a los músculos de la cara que producen expresiones faciales de carácter genético. A partir de ahí se produce una retroalimentación al cerebro que produce la experiencia emocional. Los músculos no faciales y las vísceras, gobernadas por el SNA (Sistema Nervioso Autónomo) desempeñan un papel secundario. Como puede verse, esta teoría es, en muchos aspectos, continuadora del enfoque evolucionista iniciado por Darwin, sobre todo por lo que hace referencia a la expresión facial, y por otra parte es seguidora de la línea cen-

booksmedicos.org

tralista iniciada por Cannon. Emoción y cognición son sistemas independientes, aunque interrelacionados a tres niveles: neurofisiológico, experiencial y expresivo.

La implicación de esta teoría es la posibilidad de regulación afectiva por cambios faciales. Es decir, modificando la postura de los músculos faciales se pueden provocar cambios en el estado de ánimo.

D) La teoría psicoevolucionista de Plutchik

Esta teoría (1980a, 1980b, 1984) tiene grandes implicaciones para la medición de las emociones. Puede resumirse en los cinco puntos siguientes:

1. Las emociones se comprenden mejor desde un contexto evolutivo. Esta idea refleja la perspectiva de Darwin y de la etología, según la cual hay una continuidad en la expresión emocional que va desde los animales inferiores hasta el hombre. Ejemplos son las expresiones de terror, sorpresa, aumento del cuerpo con la rabia, erección del pelo, cambios de postura, etc. Las emociones son reacciones ante situaciones de emergencia que tienen la función de asegurar la supervivencia. Diversos autores, entre los cuales están Darwin, Scott, Wilson y Plutchik, han señalado la similitud del comportamiento adaptativo de los animales y el hombre.
2. Una emoción es más que un sentimiento. Las emociones son una cadena compleja de acontecimientos con un número importante de elementos o componentes. Las emociones se desencadenan principalmente por acontecimientos relacionados con otras personas; aunque también pueden activarse por ideas. Los factores desencadenantes son evaluados e interpretados (amenaza, pérdida, culpa, castigo).
3. La complejidad de una emoción impide que un observador externo pueda saberlo todo sobre la misma.
4. Las emociones varían en *intensidad* (miedo, pánico, terror), *similitud* (vergüenza y culpa son más similares que amor y disgusto) y *polaridad* (alegría está en el polo opuesto a tristeza). Las emociones primarias son: alegría-tristeza, ira-miedo, aceptación-asco, sorpresa-anticipación.
5. Hay *derivaciones* de las emociones. Hay diversos lenguajes posibles para expresar las emociones. De las muchas palabras que existen para describir emociones, algunas son derivaciones de las emociones primarias, introduciendo matices de intensidad (inquietud, preocupación, consternación, desasosiego); otras funcionan como sinónimos (miedo, pavor, temor). Pero las emociones pueden expresarse de otra forma: llorar, reír, ruborizarse, besar, gritar, correr, atacar, etc.

Los rasgos de personalidad son derivaciones de las emociones. Por ejemplo, alguien que tiene miedo a las situaciones sociales se dice que es tímido; el que expresa conti-

booksmedicos.org

nuamente ira se dice que es un pendenciero. Los mecanismos de defensa también son derivaciones de las emociones. Así, por ejemplo, un empleado que tiene dificultades en terminar su tarea se siente ansioso; como reacción, critica a su jefe mediante un proceso de "proyección". Incluso ciertas instituciones pueden interpretarse como derivaciones de las emociones. Por ejemplo: la tristeza por la pérdida de seres queridos ha derivado en la religión; la agresividad se institucionaliza en los deportes competitivos; de la curiosidad deriva la ciencia.

Las emociones aumentan las probabilidades de supervivencia. Plutchik identifica ocho emociones básicas, cada una con sus características, tal como queda reflejado en el cuadro 2.1, basado en Martínez-Sánchez *et al.* (2002). En el capítulo sobre estructura y función de las emociones se expone el modelo de Plutchik sobre las emociones primarias y secundarias.

CUADRO 2.1.
Emociones básicas según Plutchik

Acontecimiento (estímulo)	*Cognición inferida*	*Emoción*	*Conducta*	*Efecto*
Amenaza	Peligro	Miedo	Huir	Protección
Obstáculo	Enemigo	Ira	Atacar	Destrucción
Compañero/a potencial	Posesión	Alegría	Aparearse	Reproducción
Pérdida de la estima	Abandono	Tristeza	Reconciliación	Reintegración
Miembro del grupo	Amigo	Confianza	Compartir	Afiliación
Objeto horrible	Veneno	Asco	Apartar, vomitar	Rechazo
Nuevo territorio	¿Qué hay allí?	Anticipación	Examinar	Exploración
Objeto inesperado	¿Qué es?	Sorpresa	Vigilar, detener	Orientación

E) La teoría biologista en Zajonc

Zajonc (1980, 1984) defiende la postura biologista que postula que la emoción no requiere de cognición. Considera que las reacciones afectivas pueden ser activadas por procesos subcorticales. La reacción afectiva tiene primacía sobre el pensamiento (cognición). Es decir, el procesamiento de la información a nivel superior es posterior a la emoción.

Los argumentos propuestos por Zajonc para defender la primacía de la emoción sobre la cognición pueden resumirse en los siete puntos siguientes (Martínez-Sánchez *at al.*, 2002):

booksmedicos.org

1. La emoción tiene primacía filogenética y ontogenética sobre la cognición.
2. Las reacciones emocionales acaecen con mayor rapidez que los fenómenos cognitivos.
3. Existen estructuras anatómicas con cierto grado de especialización, tanto para la cognición como para la emoción. Las estructuras subcorticales como el sistema límbico están ligadas a las emociones, mientras que las corticales están ligadas a la cognición.
4. En ocasiones, la evaluación del acontecimiento que provoca la emoción y la cognición no están relacionados.
5. Los estados emocionales son, a veces, difíciles de verbalizar, por lo que se puede sospechar que no tengan un origen cognitivo.
6. Se pueden reproducir fenómenos emocionales por procedimientos experimentales, estimulación intracraneal, administración de drogas o activación de la musculatura facial.
7. Las reacciones emocionales tienen una dimensión de inevitabilidad, ocurren independientemente de la voluntad, y una vez que suceden, es difícil controlarlas.

El argumento número cuatro requiere una aclaración. En el ámbito clínico se dan casos que ponen esto en evidencia. Por ejemplo, un paciente puede tener fobia a volar en avión. Se le enseña a evaluar el entorno de forma diferente: no hay peligro, el avión es más seguro que cualquier otro medio de transporte, etc. Reconceptualiza la situación. Pero a pesar de todo, emoción y cognición no van relacionadas. Algo similar sucede en una montaña rusa: aunque te digas que no pasa nada, que no hay peligro, se vive la situación con auténtico miedo.

Se estableció un debate entre Lazarus y Zajonc sobre el papel de la cognición en la emoción. Lazarus (1982, 1984) defendía la emoción como un proceso poscognitivo en el que la evaluación precede a la emoción. Para entender la postura de Lazarus y la exposición que sigue, recomendamos al lector que lea previamente la teoría de la valoración cognitiva de Lazarus en las teorías cognitivas.

Zajonc (1980, 1984) defiende la postura biologista, según la cual la emoción es previa a la cognición. Posteriormente, Zajonc, Murphy e Inglehart (1989) adoptan una posición más pragmática: emoción y cognición son sistemas independientes.

En el fondo de esta cuestión están dos formas de entender la emoción: la biológica y la cognitiva. Cada una de ellas tiene sus representantes, sus defensores y sus detractores. El debate sigue vigente; se mantienen las posturas antagónicas sobre la participación de la cognición en la emoción.

Conviene señalar que la mayoría de las teorías emocionales aceptan que la evaluación desempeña un papel importante en la activación emocional. Otra cosa es el grado de conciencia que se le pueda atribuir a la evaluación. El cerebro evalúa el estímulo y determina si es emocionalmente significativo. Pero esto se puede hacer de forma inconsciente. Hay un procesamiento emocional preconsciente.

booksmedicos.org

Algunos distinguen entre cognitivo y cognoscitivo. Lo cognitivo es todo lo que pasa por el cerebro, sea o no consciente. Mientras que lo cognoscitivo, además de pasar por el cerebro, implica una toma de conciencia del conocimiento que se tiene sobre algo.

Tal vez, como señala Scherer (1994), esta discusión es puramente semántica, ya que depende de lo que se entienda por cognición. Si por cognición se entiende procesamiento de información sensorial, tendremos que convenir que sí: la activación de la emoción requiere algún tipo de cognición. Si definimos la cognición como la toma de consciencia por parte de las funciones cerebrales superiores, seguramente la respuesta es que no.

2.5. La tradición psicofisiológica

La tradición evolucionista darwinista en el estudio de las emociones en el siglo XIX tiende a confluir con el enfoque psicofisiológico, siendo ambos enfoques biológicos. En la tradición psicofisiológica destacan dos posturas enfrentadas: *periférica* y *centralista*.

El enfoque *periférico* viene representado por la teoría de James-Lange, que resalta el papel de las respuestas fisiológicas periféricas, del SNA (Sistema Nervioso Autónomo) y motor, en la percepción de la experiencia emocional. El estudio de la emoción desde esta perspectiva dio lugar a la psicofisiología.

En enfoque *centralista* está representado por la teoría de Cannon-Bard, que pone el énfasis en la activación del Sistema Nervioso Central (SNC) más que en el sistema periférico. Esta teoría parte de la crítica a la teoría periférica de James-Lange.

2.5.1. La teoría de James-Lange: la respuesta fisiológica

Para muchos, el artículo que William James (1842-1910) publicó en la revista *Mind* en 1884, con el título "What is emotion?", es el punto de partida en el estudio de la emoción desde la perspectiva psicológica, o más bien psicofisiológica. Las ideas allí expuestas serían posteriormente recogidas y ampliadas por James en *The Principles of Psychology* (1890) y en un artículo posterior (James, 1894). En opinión de James no es cierto que una emoción desencadena una actividad. Una emoción es la percepción de cambios en el organismo como reacción a un "hecho excitante". En la famosa frase "no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos" se resume el pensamiento de James.

Paralelamente a las aportaciones de James, pero de forma independiente, el fisiólogo danés Carl Lange, un año más tarde, propuso unos postulados similares a los de James. Se publicó en forma de capítulo con el título de "The Emotions: A psychofisiological study", en un libro titulado *The Emotions*, editado conjuntamente por Lange y James (1885), que por su importancia sería reimpreso en 1922. Por eso se conoce como la "teoría de James-Lange".

En síntesis, esta teoría dice básicamente que la emoción es la percepción de cambios corporales (fisiológicos y motores). Pone el énfasis en el cuerpo y en las respuestas fisiológicas:

booksmedicos.org

sostiene que la experiencia emocional es consecuencia de los cambios corporales. Rompe con la separación tradicional entre cuerpo y mente, que había reforzado Descartes.

Posteriormente, diversos autores han criticado y puesto en cuestión algunos aspectos de esta teoría. Entre otros reconocidos críticos están Wundt, Titchener y Cannon, de quienes surgen las teorías centralistas encabezadas por Cannon y Bard, que son la alternativa a las teorías periféricas iniciadas por James y Lange.

A pesar de estas críticas y alternativas, el legado de William James ha tenido una enorme influencia en el estudio de las emociones, que se deja sentir hasta la actualidad. Entre los que se podrían denominar seguidores de esta corriente están Schachter (1978) y Singer (1962), a los que nos referimos más adelante dentro del enfoque cognitivo. De hecho, se puede considerar la teoría de James-Lange como un antecedente de las teorías cognitivas contemporáneas (Martínez-Sánchez, 2002).

2.5.2. La teoría de Cannon-Bard: la tradición neurológica

La tradición neurológica pone el énfasis en la activación del Sistema Nervioso Central (SNC), más que en el sistema periférico. Se inicia con Walter B. Cannon (1927, 1929), quien afirma que las vísceras son demasiado insensibles y su acción demasiado lenta como para producir las sensaciones requeridas por la teoría de James-Lange. Dando un paso más, propuso una alternativa que se ha conocido como "teoría emergentista", "teoría neurofisiológica" o "teoría talámica", cuya confirmación experimental fue realizada por Bard (1928). Por eso se conoce como *teoría de Cannon-Bard.* Esta teoría parte de la crítica a la teoría de James-Lange.

De acuerdo con la teoría de Cannon-Bard, los cambios corporales cumplen la función de preparar al organismo para actuar en las situaciones de emergencia. El estímulo emocional origina unos impulsos que, a través del tálamo (centro principal de la teoría de Cannon), llegan a la corteza cerebral. Al mismo tiempo, el tálamo envía impulsos a las vísceras y músculos para que produzcan cambios comportamentales. Es decir, tanto la experiencia emocional como las reacciones fisiológicas son acontecimientos simultáneos que surgen del tálamo.

La polémica iniciada entre James y Cannon representa la dicotomía entre teorías *periféricas* y *centralistas*. Las primeras, representadas por la teoría de James-Lange, sostienen que las emociones son la percepción de la actividad del Sistema Nervioso Vegetativo y del Sistema Nervioso Periférico Somático. Las segundas, representadas por la teoría de Cannon-Bard (1927, 1928) y seguidores, entre los que están Papez (1937), MacLean (1949), etc., ponen el énfasis en el Sistema Nervioso Central (SNC). En un punto intermedio se sitúan otros autores, como Schachter y Singer (1962) que proponen una teoría bifactorial: una emoción consta de una cognición emocional más una activación *(arousal)* fisiológica.

Cannon acertó en que la base nerviosa de la emoción es central, y no periférica, como proponía James. Sin embargo, investigaciones posteriores realizadas en los años cuaren-

booksmedicos.org

ta y cincuenta, principalmente por Hess, Papez, MacLean, Pibran, Moruzzi, Magoun, Lindsey, Duffy y otros, han demostrado que no es el tálamo la región del sistema nervioso que genera las emociones.

Papez (1937) propone que las estructuras neurales del "cerebro antiguo", conocido desde entonces como "circuito de Papez", desempeñan un papel importante en la emoción. Propone que las aferencias sensoriales, tras llegar al tálamo, se dividen en tres rutas: a la corteza cerebral (corriente del pensamiento), a los ganglios basales (corriente del movimiento) y al hipotálamo (corriente del sentimiento). En este planteamiento están presentes, de alguna forma, los tres componentes de la emoción (psicofisiológico, comportamental y cognitivo).

McLean (1949) apuntó hacia la amígdala como núcleo de procesamiento de las emociones. La amígdala se encuentra en las estructuras subcorticales, a las que desde entonces se conoce como "sistema límbico", que es donde se procesan las emociones. Investigaciones más recientes han demostrado el papel preponderante que juega la amígdala en el comportamiento emocional. En definitiva, es el sistema límbico el que desempeña un papel preponderante en las emociones. McLean considera el encéfalo como un sistema de tres capas superpuestas. La capa más profunda es la más antigua desde el punto de vista filogenético, incluye el tronco cerebral y el cerebelo, y representa nuestra herencia de los reptiles (cerebro reptiliano). Esta parte es responsable de la conducta automática necesaria para la supervivencia (por ejemplo, la respiración). La segunda capa es el sistema límbico (con el hipotálamo y la amígdala), que se encarga de la conservación de la especie (alimentación, evitación, huida, lucha, búsqueda de placer; a esta parte a veces se la conoce como "cerebro mamífero antiguo" y desempeña un papel importante en las emociones. La tercera capa (cerebro mamífero nuevo) es el neocórtex, que tiene las funciones superiores (racionales y verbales). Más adelante se dedica un espacio al cerebro emocional, donde se exponen las aportaciones de la neurociencia sobre esta temática.

2.5.3. Teorías de la activación (arousal)

La emoción se manifiesta por un estado fisiológico de activación. La activación *(arousal)* emocional es un concepto amplio y complejo que se ha ido desarrollando a lo largo de décadas. Se refiere a los cambios fisiológicos que se producen en una emoción. Es una respuesta fisiológica que aporta la energía necesaria para ejecutar una conducta. Esta conducta puede situarse entre los dos extremos de un contínuum: en un extremo está la mínima activación corporal (sueño) y en el otro la máxima activación, como en una emoción muy intensa (pánico, angustia, desesperación). La activación puede ser alta o baja, en función de las diferentes emociones. Los cambios fisiológicos son indicadores de la intensidad de las emociones

En principio, la teoría de la activación es seguidora de la corriente periférica iniciada por James y Lange. Si bien posteriormente, con las investigaciones sobre la actividad electroencefálica y sobre el Sistema de Activación Reticular (SAR), se pasa a considerar

booksmedicos.org

la activación como un fenómeno central, lo que dio lugar a teorías sobre activación cortical de la emoción.

Las primeras propuestas para la teoría de la activación probablemente proceden de Elisabeth Duffy (1962). Era una concepción unidimensional de la activación referida a los cambios fisiológicos.

Los trabajos del matrimonio Lacey (1958, 1967) cuestionan el concepto unitario de activación. Hay un *arousal* somático y otro conductual que pueden estar disociados. Formulan el concepto de *especificidad de respuesta individual* para describir un patrón de respuesta somática permanente provocada como respuesta a los acontecimientos del entorno.

Gray (1982) propone un modelo multidimensional de activación emocional según el cual el sistema nervioso de los mamíferos está compuesto por tres sistemas: aproximación conductual, inhibición conductual y lucha-huida. Estos tres sistemas se corresponden con tres niveles de análisis: conductual, neural y cognitivo.

2.5.4. La teoría bio-informacional de Lang

Peter J. Lang (1979) propone una teoría bio-informacional que trata de explicar los procesos cognitivos que median entre el SNC y la expresión emocional. Esta teoría sostiene que los pensamientos (cognición), las reacciones psicofisiológicas (actividad visceral y somato-motora) y la conducta están estrechamente unidas.

De esta forma, Lang es uno de los proponentes de la existencia de tres sistemas de respuesta emocional: cognitivo, fisiológico y motor. Esta propuesta ha sido generalmente aceptada y se conoce como "teoría de los tres sistemas de respuesta emocional". Los componentes básicos de esta respuesta son de tipo subjetivo, fisiológico y conductual. Estos tres tipos de respuesta parecen obedecer a otros tantos sistemas (cognitivo, fisiológico, motor), los cuales funcionan de manera independiente. Actualmente se considera que la respuesta emocional no es unitaria, sino multidimensional.

Esto ha llevado a la consideración de que en lugar de una única activación (*arousal* unidimensional) haya varios sistemas de activación, que no siempre se correlacionan. Una serie de fenómenos, como discordancia y disincronía entre sistemas, avalan esta teoría. Lo cual lleva a considerar la activación como un concepto multidimensional. La multidimensionalidad de la respuesta emocional en función de los tres sistemas (cognitivo-subjetivo, fisiológico y conductual) es un hecho generalmente aceptado.

Según la teoría bio-informacional de Lang (1979, 1984, 1990), la emoción puede ser analizada como un producto del procesamiento de la información del cerebro. Este procesamiento puede ser definido en términos mensurables de *inputs* y *outputs* entre el cerebro y el organismo. En este sentido, la teoría bio-informacional tiene claros elementos cognitivos y de procesamiento de la información, y desde este punto de vista podría estar clasificada entre las teorías cognitivas.

La información emocional es codificada en la memoria en forma de proposiciones que se organizan en redes asociativas. Cuando esta red es activada se produce una emo-

booksmedicos.org

ción. Imaginar situaciones puede provocar activación emocional; igualmente las descripciones verbales. La imagen emocional puede ser controlada y modificada mediante la manipulación de las variables de entrada o por reforzamiento diferencial de las variables de salida (entrenamiento).

Aplicaciones psicopedagógicas de esta teoría son la imaginación emotiva y la desensibilización sistemática. También se ha analizado desde el marco de esta teoría la reducción de la activación fisiológica mediante técnicas de relajación. Ambas técnicas se pueden utilizar en la dimensión preventiva y, por tanto, en educación.

2.6. Freud y el psicoanálisis

Sigmund Freud (1856-1939) no propuso una teoría explícita de las emociones, pero se ocupó de ellas en profusión por la influencia que tienen en las perturbaciones psíquicas de las personas. El psicoanálisis, más que una teoría de la emoción es una teoría de los trastornos emocionales y una terapia para su curación. En concreto, sus ideas sobre la emoción están basadas en su teoría de los impulsos y en ella se encuentran los fundamentos para la interpretación psicoanalítica de la ansiedad y la depresión. Por eso, consideramos que Freud y el psicoanálisis merecen un espacio en el marco de las teorías de las emociones.

En su momento, las ideas de Freud y el psicoanálisis provocaron una revolución en el seno de la comunidad médica y psicológica. A partir de este momento, invaden el panorama terminológico conceptos como inconsciente, súper-yo, ello, censura, resistencia, represión, mecanismos de defensa, transferencia, objeto sexual, sexualidad infantil, Eros y Tánatos, interpretación de los sueños, actos fallidos, etc. En el fondo de todo ello están las emociones.

Según Freud, ciertos acontecimientos, usualmente de tipo sexual, pueden ser tan perjudiciales que pueden dejar cicatrices psicológicas que afecten al resto de la vida. Algunos elementos de la terapia psicoanalítica son: relatar la propia vida, la cual contiene "vacíos"; el relleno de estos "vacíos" mediante interpretaciones por parte del terapeuta; el "*insight*" del paciente como si se diese cuenta de algo que había estado inconsciente, etc. Estos "vacíos" tienen un componente eminentemente emocional.

Para comprender las emociones, Freud desarrolló el constructo del inconsciente. En este marco, la mente relega al inconsciente las emociones traumáticas. A esto se le denomina "mecanismos de defensa". Su hija, Anna Freud (1937), desarrolló esta idea en su obra *El ego y los mecanismos de defensa.* De forma general, los analistas que tratan con las emociones estresantes hablan en términos de enfrentarse *(coping)* a los acontecimientos y a las emociones que producen.

Desde el psicoanálisis se ha insistido en que la vida afectiva del adulto y su carácter dependen de cómo hayan sido sus sentimientos y experiencias afectivas y de cómo se haya respondido emocionalmente a las situaciones de la vida a lo largo de su desarrollo. La emoción rara vez se encuentra en estado puro; cualquier emoción tiene una historia

booksmedicos.org

compleja con elementos que pueden remontarse a la infancia. Escrutar en las emociones de la infancia, que han sido reprimidas, es una parte del psicoanálisis.

Entre las diversas concepciones del psicoanálisis que tienen que ver con las emociones cabe recordar las aportaciones de algunos representantes de la "teoría del yo", que evolucionaron del psicoanálisis a posturas que se pueden considerar como humanistas. Entre éstos destacan Karen Horney, Harry Stack Sullivan, Eric Fromm, etc. El punto de vista psicoanalítico sobre las emociones fue resumido por Rapaport (1950). La psicoanalista Dolto (1998) se ha ocupado de escribir obras dirigidas a los padres en las que trata el desarrollo emocional de los niños, con aplicaciones psicopedagógicas aplicables a la educación en general.

2.7. Modelos conductuales

El conductismo se representa con el modelo E-R (estímulo-respuesta); es decir, está más interesado en el comportamiento observable (respuesta) que en los procesos internos no accesibles a la observación. El manifiesto conductista de 1913, al señalar lo que es y lo que no es científico, propició el estudio del aprendizaje, frente a otros procesos psicológicos básicos. Esto explica que en el marco del conductismo, la emoción pasara en general desapercibida. Incluso hablar de emoción en ciertos círculos conductistas podía ser motivo de desprestigio. Por ejemplo Skinner dice (1948: 92): "Todos sabemos que las emociones son inútiles y malas para nuestra paz mental y nuestra presión sanguínea".

Sin embargo, si se aniliza bien, la emoción ha estado presente, ya sea con esa denominación o a través de otros constructos, como refuerzo o condicionamiento, que en el fondo tienen una base emocional. El centro principal de atención del conductismo fue el aprendizaje. Pero, por extensión, es lógico que en algún momento se haya ocupado del comportamiento manifiesto que permite inferir estados emocionales y los condicionamientos que provocan las emociones.

A partir de su observación con niños, Watson identificó tres emociones básicas: miedo, ira y amor. Watson y Rayner (1920) demostraron la posibilidad de experimentar miedo y suprimirlo a través del condicionamiento clásico. Investigaciones posteriores han sido realizadas por Harlow y Stagner en los años treinta; Millenson en los sesenta; Gray en los setenta; etc. Incluso Skinner se ha ocupado, a su manera, de las emociones. En general se ha tratado de aplicar los conceptos conductistas (condicionamiento, refuerzo, inhibición, etc.) al estudio de las emociones.

Skinner (1953) considera que una emoción es una predisposición a actuar de una determinada manera. El niño lleno de ira se muestra proclive a pegar y poco dispuesto a ayudar.

Si nos centramos en la intervención clínica, el paradigma conductista se ha revelado particularmente fructífero. Las estrategias de intervención en las alteraciones emocionales (ansiedad, estrés, trastornos del estado de ánimo, etc.) mediante la terapia conductista ha dado buenos resultados. Así, por ejemplo, la "supresión condicionada" ha

booksmedicos.org

generado una cantidad considerable de investigaciones. Consiste en un decremento de la tasa de respuesta en una conducta operante que se realiza durante una sobreimposición de un estímulo condicionado aversivo. Las aportaciones del conductismo al estudio de las emociones serán posteriormente recogidas y reformuladas en el marco del enfoque conductual-cognitivo. Estes y Skinner (1941) describieron la "respuesta emocional condicionada", según la cual se produce una inhibición de la conducta ante ciertos condicionamientos.

Es un hecho sin discusión que los pinitos del conductismo sobre las emociones han sido relativamente pobres. Dentro del conductismo ortodoxo, el estudio de la emoción ha llegado a rozar el descrédito. En la aproximación mecanicista al estudio del comportamiento humano no tiene cabida la emoción. Según Mandler (cit. en Rosselló, 1996), hay dos únicas contribuciones importantes del conductismo al estudio de la emoción. Son las de Mowrer y Skinner. Ambas se relacionan con la adquisición de palabras emocionales a través de un proceso de condicionamiento. Mowrer formuló un modelo sobre la ansiedad en términos de estímulos, respuestas y refuerzos. La ansiedad o el miedo es la forma condicionada de la reacción al dolor (Fernández-Abascal, 1995).

Los modelos conductuales han puesto de manifiesto que el comportamiento emocional puede aprenderse. Algunas técnicas conductistas se han aplicado con éxito al tratamiento de ansiedad, miedo, fobias, etc. También se ha producido la supresión y extinción del comportamiento. Aunque en muchos aspectos se alejan del conductismo clásico, a continuación se presentan algunas aportaciones de autores que se pueden englobar en esta corriente.

2.7.1. La teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit

Solomon y Corbit (1973) desarrollan una teoría según la cual la mayoría de las experiencias emocionales siguen un mismo esquema, denominado "patrón estándar de la dinámica afectiva". Todas las experiencias de nuestra vida (fisiológicas y cognitivas) producen una reacción afectiva primaria (estado A), que puede ser agradable o desagradable. Por ejemplo, el hecho de que un joven reciba una moto de regalo provoca una reacción emocional de alegría, que pronto alcanzará su punto máximo (pico de A). Esta emoción inicial va seguida de una fase de adaptación, durante la cual la respuesta emocional disminuye hasta alcanzar un estado de equilibrio. Esto viene ilustrado en la figura 2.1a.

Si un día le roban la moto, se generará un estado B, de "posreacción afectiva", debido a que se producen emociones contrarias a las del momento en que se la regalaron (véase la figura 2.1b) (Reeve, 1994). La figura 2.1c representa todo el proceso completo. La magnitud de los estados A y B depende de la intensidad de la experiencia.

La teoría de Solomon y Corbit (1973) es homeostática en el sentido siguiente. Un estímulo que despierta una emoción saca de la neutralidad al individuo; la función de los mecanismos emocionales es minimizar las desviaciones de la estabilidad o neutrali-

booksmedicos.org

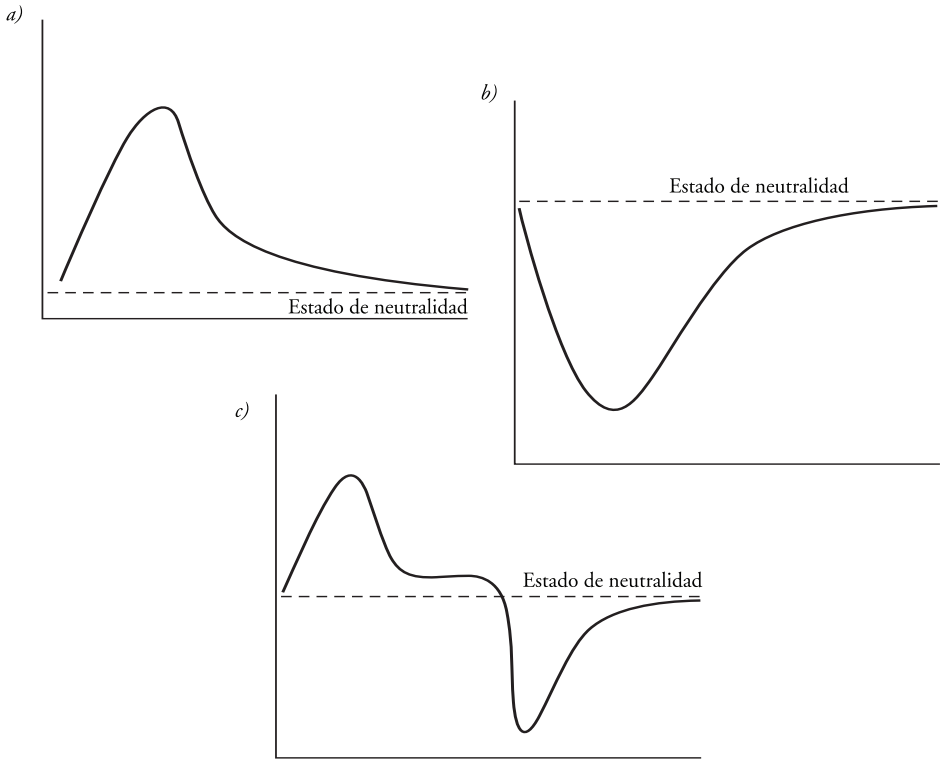


Figura 2.1. El proceso oponente según Solomon y Corbit.

dad emocional. Es decir, devolver al organismo al estado de neutralidad, que viene representado en las figuras del ejemplo por una línea discontinua. Así, por ejemplo, una pareja puede sentirse muy enamorada al principio de su relación; pero esta reacción emotiva se habitúa con el tiempo. Si posteriormente la pareja se separa, aparecerá la posreacción afectiva, o estado B, cuya magnitud estará en función del tiempo que haya durado la relación y de la intensidad de la misma. La habituación reduce la intensidad de las emociones. En el consumo de drogas esta teoría queda reflejada en el fenómeno de la "tolerancia" (habituación), como consecuencia del consumo repetido, y en el "síndrome de abstinencia" (estado B) que se produce al acabar los efectos de una droga.

2.7.2. El aprendizaje vicario de las emociones

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1976, 1977, 2001) propone que se puede aprender la conducta emocional observando las reacciones emocionales de otras perso-

booksmedicos.org

nas. En este aprendizaje vicario emocional las reacciones emocionales del modelo (expresiones faciales, comunicación verbal y no verbal, movimientos corporales) inducen estados similares en el observador. Los observadores se ven fácilmente afectados por el comportamiento emocional de los otros. Para que se produzca el aprendizaje emocional vicario, el observador ha de ser consciente y prestar atención a las relaciones existentes entre estímulos y respuestas emocionales.

La aplicación de la teoría del aprendizaje social de Bandura a las emociones tiene múltiples aplicaciones psicopedagógicas. Por una parte pone en evidencia que el comportamiento emocional se puede aprender. Por otra ofrece pistas sobre cómo se puede aprender.

2.7.3. El síndrome de la indefensión adquirida

Seligman (1975) describe el síndrome de indefensión adquirida a partir de una serie de investigaciones que se resumen a continuación. Supongamos una jaula muy grande, casi del tamaño de una habitación, en la cual hay un perro. La mitad de la jaula tiene en el suelo una rejilla a través de la cual se pueden enviar descargas eléctricas al perro. Vamos a denominar lado A a la parte de la jaula que no tiene rejilla y, por tanto, donde el perro no puede recibir descargas eléctricas; la parte B es la que puede recibir las descargas. Cuando el perro recibe las descargas va rápidamente de la parte B a la parte A. Posteriormente se pone una especie de barrera, que el perro puede saltar, para separar las dos partes A y B de la jaula. En la parte B (con la rejilla) se le da comida al perro, por lo tanto desea ir allí. Pero cuando está allí para comer, puede recibir descargas eléctricas, con lo cual rápidamente salta la barrera para ir a la parte A. Progresivamente se va subiendo la altura de la barrera hasta que se llega a un punto en que el perro ya no la puede saltar. Supongamos que el perro está en la parte B para comer y recibe una descarga. Rápidamente intentará saltar a la parte A. Pero ahora ya no la puede saltar. Si continúa recibiendo descargas, el perro se irá estrellando contra la barrera, intentando saltarla. Al ver que no lo consigue, podrá intentar subir por las paredes. Los movimientos son rápidos para evitar las descargas. Mientras, se pone a ladrar y a expresar de forma visible su malestar. Está intentando infructuosamente evitar las descargas y para ello hace todo lo que puede. Pero no lo consigue. Pasado un tiempo, cuando el perro ha aprendido que no puede hacer nada para evitar las descargas, se sienta en el suelo en una postura que parece expresar "ya me puedes enviar todas las que quieras que no estoy dispuesto a hacer nada para evitarlo". Finalizan las descargas y se deja pasar el tiempo. Llegado un momento, se baja de nuevo la barrera hasta una altura que el perro pueda saltar sin dificultad. A partir de ese momento se reanudan las descargas. Pero el perro no se mueve. No hace nada para evitarlas, aunque podría hacerlo fácilmente saltando la barrera. El perro no hace nada porque tiene el "síndrome de indefensión adquirida". Es decir, el perro ha aprendido que está totalmente indefenso ante los estímulos del contexto. Ha aprendido que haga lo que haga, no va a lograr ningún efecto positivo. Por tanto, no merece la pena esforzarse.

booksmedicos.org

Ahora pensemos en una clase de secundaria en la que hay un muchacho que tiene ciertas dificultades de aprendizaje. Procura esforzarse, pero al final sólo logra repetidamente una nota entre 4 y 5; nunca llega a superar el 5. Es probable que haya un momento en que decida no esforzarse más. Ha aprendido que todo esfuerzo es inútil. Es decir, tiene el síndrome de indefensión adquirida. Si el lector es un profesional de la educación, puede pensar en cuántos alumnos conoce que tal vez tengan el síndrome de indefensión adquirida. Como consecuencia de éste "pasan" de las materias que puedan suspender, porque creen que no está en su mano hacer nada para evitarlo. Debería ser un objetivo del claustro de profesorado evitar que algún alumno pueda adquirir este síndrome como consecuencia de fracasos continuados.

El experimento anterior pretende resumir un programa de experimentos similares en los cuales se modificaban diversas variables: sujeto individual o en grupo, tiempos, condicionantes, etc. Por ejemplo, se observó que los perros callejeros saltaban mucho más rápido que los perritos de hogar que están acostumbrados a que se lo den todo hecho. Esto se puede extender a las personas: "si se lo damos todo hecho, no serán capaces de esforzarse y reaccionar para satisfacer sus necesidades".

El síndrome de indefensión adquirida, también conocido como síndrome de indefensión aprendida, puede resumirse en los siguientes términos. Ante exposiciones repetidas a un acontecimiento concreto, las personas aprenden hasta qué punto su comportamiento influye en los resultados. Cuando un individuo observa repetidamente que los resultados deseados no dependen de su comportamiento voluntario, puede desarrollar una indefensión aprendida (Seligman, 1975). Esto se transforma en una desmotivación general para actuar.

La indefensión aprendida provoca tres efectos:

1. *Motivacionales:* apatía, inactividad, desmotivación;
2. *Cognitivos:* la percepción de incontrolabilidad dificulta el aprendizaje posterior de la controlabilidad;
3. *Emocionales:* cuando se aprende que no se puede controlar la situación, el miedo disminuye y pasa a ser sustituido por la depresión (Seligman, 1975: 85).

2.8. Teorías cognitivas

La característica principal de las teorías cognitivas aplicadas a la emoción reside en el papel que atribuyen a las cogniciones, las cuales consisten en una evaluación positiva o negativa del estímulo, realizada de manera instantánea. Esto constituye una fase importante en el proceso emocional.

Las teorías cognitivas de la emoción postulan una serie de procesos cognitivos (valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas) que se sitúan entre el estímulo y la respuesta emocional. La actividad cognitiva determina la cualidad emocional.

booksmedicos.org

Algunas de las aportaciones relevantes al estudio de las emociones en las últimas décadas, dentro de la psicología cognitiva son la teoría de la valoración automática de Arnold (1960), la teoría bifactorial de Schachter y Singer (1962), la teoría de la interpretación cognitiva de Mandler (1975, 1985, 1988), la teoría de la valoración cognitiva de Lazarus (1991), la teoría procesual de Scherer (1993), la teoría bio-informacional de Lang (1979, 1984, 1990), la teoría de la evaluación del mundo en función de los intereses propios de Frijda (1986, 1993), la teoría neuroconductual de Pribram (1984, 1986), etc. Como ya se ha señalado, algunos, como Plutchik (1991) o Izard (1979) integran la tradición biologista en la cognitiva; Lang (1979) expone elementos cognitivos, de activación y de procesamiento de la información, y por esto se podrían colocar en distintos enfoques. Desde este punto de vista, se puede discutir si es correcta la colocación de estas teorías en el enfoque cognitivo o si sería preferible su inclusión en otra corriente, como la tradición biológica. Conviene señalar la relevancia que la emoción va teniendo en la psicología cognitiva, lo cual queda de manifiesto con la creación en 1987 de la revista *Cognition and Emotion*. En las páginas siguientes se hace una exposición en síntesis de las principales teorías cognitivas sobre la emoción.

2.8.1. Gregorio Marañón: un precursor

El endocrinólogo español Gregorio Marañón (1924) es un precursor de los estudios sobre la interacción entre actividad fisiológica y procesos cognitivos, al poner de manifiesto la importancia de los factores cognitivos en la experiencia emocional. Para la existencia de una emoción se requiere la participación de activación fisiológica y componente cognitivo. La simple activación fisiológica por procedimientos bioquímicos (inyectar adrenalina, catecolaminas, hormonas) no es suficiente para producir una emoción. No se puede activar una emoción solamente con uno de los dos factores (fisiológico, cognitivo). Se requiere la interacción de ambos componentes para producir una emoción.

2.8.2. La teoría bifactorial de Schachter y Singer

De acuerdo con la teoría de Schachter y Singer (1962), las emociones surgen por la acción conjunta de dos factores: *a)* activación fisiológica *(arousal)*; *b)* atribución cognitiva: interpretación de los estímulos situacionales. Por esto se denomina teoría bifactorial. El sujeto percibe su excitación fisiológica y busca una explicación a la misma, atribuyéndola a claves situacionales. La atribución causal determina el tipo de emoción.

Schachter y Singer (1962), basándose en un estudio de endocrinología realizado por Gregorio Marañon (1924), llevaron a cabo un experimento que se ha hecho tan famoso y que aparece descrito en multitud de obras sobre la emoción. A los sujetos experimentales no se les comunicaban los verdaderos objetivos de la investigación. Se les decía que se quería comprobar la influencia de algunos fármacos sobre la vista. En realidad, se

booksmedicos.org

manipulaban tres variables: *a)* el nivel de activación *(arousal)*; *b)* atribución causal: información acerca de los efectos que iban a experimentar los sujetos mediante la inyección de una sustancia; *c)* las claves situacionales inductoras de cogniciones emocionales.

Para manipular la activación fisiológica se dispuso de dos grupos: *a)* grupo experimental: se les inyectaba una dosis de epinefrina; *b)* grupo control: se les inyectaba un placebo. Los efectos fisiológicos de la epinefrina pueden ser palpitaciones, aceleración del ritmo cardíaco, temblores musculares, respiración agitada, etc.

Se manipulaba la información acerca de los efectos de la inyección de la siguiente forma: *a)* grupo bien informado: se describían los síntomas reales de la epinefrina; *b)* grupo mal informado: se les informaba de que iban a experimentar una serie de síntomas que no se correspondían con la epinefrina; *c)* grupo no informado: no se les informaba de ninguna sintomatología.

Se controlaba el clima emocional haciendo pasar a los sujetos por dos situaciones distintas: *a)* provocadora de euforia; *b)* provocadora de ira. En ambas había una persona que se hacía pasar por sujeto experimental, aunque en realidad era un cómplice de los investigadores. Esta persona manifestaba abiertamente su emoción. En un caso de euforia, mediante juego y alboroto. En el otro caso, de ira y agresividad, por las preguntas insultantes de un cuestionario.

Los individuos del grupo informado atribuían su activación fisiológica a los efectos de la epinefrina y no se alteraron por el comportamiento del compañero de sala. En cambio, los individuos que no habían sido informados interpretaron sus alteraciones fisiológicas en función de la provocación emocional del ambiente (euforia o cólera, según el caso).

De la conclusión de este complejo experimento se deriva la teoría bifactorial, según la cual se necesitan dos factores para la aparición de la emoción: *a) arousal*: activación de la respuesta fisiológica; *b)* cognición: interpretación de la situación como elemento responsable de la emoción (atribución causal). La interpretación de la activación fisiológica determina la emoción; la intensidad emocional está determinada principalmente por la magnitud de la activación fisiológica.

No puede afirmarse que los resultados de esta investigación clásica sean concluyentes (Fernández-Abascal, 1995); si bien, los datos apoyan algunas de sus hipótesis. Posteriormente han surgido críticas a este estudio, que se ha replicado en diversas ocasiones sin llegar a conclusiones definitivas. Con todo, hay que reconocer a este trabajo la influencia que ha tenido en los referentes teóricos la idea de que la cognición puede diferenciar la experiencia emocional.

2.8.3. La teoría de la valoración automática de Arnold

Arnold (1960) fue una pionera que se adelantó en el tiempo al enfoque cognitivo. Según su opinión, la secuencia emocional es

percepción → valoración *(appraisal)* → experiencia subjetiva → acción

booksmedicos.org

La segunda fase de este modelo es *appraisal*, que se puede traducir por valoración o evaluación. Continuamente realizamos valoraciones del entorno a partir de los estímulos que llegan a nuestros sentidos. Cuando percibimos un estímulo (información, experiencia, acontecimiento, etc.), evaluamos de forma automática cómo puede afectarnos en términos de supervivencia o bienestar. Tenemos un mecanismo innato de valoración automática de los estímulos que llegan a nuestros sentidos. El resultado de la evaluación puede ser positivo o negativo. En ambos casos se produce una emoción. Las emociones pueden ser, por tanto, *positivas* o *negativas*, en función de la valoración que se hace del acontecimiento. Esta aportación de Arnold será recogida en la mayoría de las teorías cognitivas posteriores y es uno de los aspectos sobre los cuales hay mayor acuerdo. De ahí su importancia.

2.8.4. *La valoración cognitiva en Lazarus*

Según la teoría de la valoración cognitiva de Lazarus (1991) se dan dos procesos de valoración: primaria (automática) y secundaria (cognitiva). Lazarus propone la valoración cognitiva o secundaria. Una vez que se ha producido la valoración automática de Arnold, también denominada valoración primaria, se activa la respuesta emocional. En la valoración primaria se toman en consideración las consecuencias que pueden derivarse de la situación. En la valoración secundaria se hace un balance de la capacidad personal para afrontar la situación. Esta interpretación o valoración se lleva a término mediante procesos cognitivos. Utilizamos la palabra "valoración" como traducción de "appraisal" y por tanto también puede decirse "evaluación cognitiva".

Para explicarlo en términos comprensibles para el gran público, es como si en la valoración automática el sujeto se pregunta: ¿afecta esto a mi supervivencia o a mi bienestar? Si la respuesta es afirmativa, se activa la respuesta emocional. Pero inmediatamente se produce una segunda valoración o "valoración cognitiva" (Lazarus, 1991), en la cual el sujeto en fracciones de segundo se plantea: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? Si la respuesta es afirmativa, se da una sensación de controlar la situación y, por tanto, la respuesta emocional baja de intensidad. En cambio, si la respuesta es negativa, el sujeto tiene una sensación de pérdida de control, lo cual activa más la respuesta fisiológica.

De esto se derivan importantes aplicaciones para la práctica, como por ejemplo tomar conciencia de la importancia de aprender a valorar los acontecimientos de forma apropiada. Y, por tanto, desarrollar un *estilo valorativo* adecuado.

En la valoración primaria se pueden clasificar las situaciones de tres modos irrelevante, benigna positiva y estresante. En el primer caso la situación no implica al individuo. Las benigno-positivas son las que tienen consecuencias positivas de cara al bienestar. Las estresantes son las que suponen daño, pérdida, amenaza, riesgo, etc. Esto significa movilizar estrategias de afrontamiento.

En la valoración secundaria se evalúan los recursos personales para afrontar la situación. La forma de enfrentarse a las emociones *(coping)*, o afrontamiento, desempeña un

booksmedicos.org

papel importante en los efectos que éstas puedan tener y además influye en la valoración que se pueda hacer de esos efectos.

Una parte de las diferencias individuales observadas es debida al ambiente, pero otra parte se debe a la interpretación que el individuo hace de la situación que experimenta. La forma de enfrentarse a las emociones y a la evaluación que se hace de los estímulos recibidos es producto de la personalidad y del ambiente en interacción. Es a esa relación y a su significación para el bienestar personal a lo que Lazarus denomina "significación relacional". Si la significación de lo que sucede es beneficiosa o perjudicial se genera una emoción que incluye una tendencia innata a la acción. Esto proporciona la base para la actividad fisiológica propia de cada emoción específica.

La intensidad de la emoción está en relación directa con el grado de amenaza que determina la valoración primaria y en relación inversa con la capacidad de afrontamiento que determina la valoración secundaria. Ambas valoraciones se dan en un brevísimo espacio de tiempo, dándose relaciones complejas entre ellas. En función de nuevas informaciones recibidas del entorno pueden reconsiderarse las valoraciones iniciales, produciéndose una revaloración o reevaluación, que puede modificar la experiencia emocional inicial, tanto en sentido positivo como negativo.

Lazarus resalta la importancia de las "estrategias de afrontamiento" *(coping skills)*, entendidas como un proceso dinámico de búsqueda de soluciones a los retos que plantea la vida. En palabras de Lazarus y Folkman (1984: 164), el afrontamiento son "los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes para los recursos del sujeto".

Hay dos tipos de estrategias de afrontamiento: las dirigidas a la emoción y las dirigidas al problema. En la medida en que la valoración cognitiva sea favorable, en el sentido de una percepción de autosuficiencia para hacer frente a la situación, se está en mejores condiciones de afrontarlo y resolverlo.

Otra de las aportaciones de Lazarus (1991) es una "metateoría de las emociones", en la que plantea una serie de cuestiones a las cuales deberían atender las teorías de la emoción. Es un marco programático para las investigaciones sobre la emoción, donde las siguientes cuestiones son relevantes: ¿qué reacciones pueden considerarse como emociones y cuáles no?, ¿las emociones son categóricas o dimensiones factoriales?, ¿cuál es la tendencia de acción y la actividad fisiológica en las emociones?, ¿cuáles son las interdependencias funcionales entre las emociones?, ¿cuáles son las relaciones entre cognición, motivación y emoción?, ¿cómo es el desarrollo emocional?, ¿cómo se influyen mutuamente aprendizaje y desarrollo emocional?, ¿cómo influyen las emociones en la salud, el bienestar subjetivo y el funcionamiento social?, ¿cómo podemos intervenir para prevenir las disfunciones emocionales?

Según la teoría cognitivo-motivacional-relacional de Lazarus (1991) pueden distinguirse cinco temas metateóricos:

1. *Principio de sistema:* los procesos emotivos implican muchas variables (antecedentes, procesos mediadores y respuestas o resultados). Una simple variable no

booksmedicos.org

es suficiente para explicar una emoción. En la génesis de una emoción intervienen variables de personalidad y ambientales. Todas ellas son interdependientes y constituyen un sistema.

2. *Principio de proceso-estructura:* las emociones expresan dos principios interdependientes: *a)* principio de proceso (flujo y cambio): las emociones cambian y presentan una gran variedad a lo largo del tiempo, dado que pueden darse cambios de significación en las relaciones entre persona y ambiente; *b)* principio de estructura (estabilidad): hay relaciones persona-entorno que son estables debido a la presencia de estructuras psicológicas estables o, con más precisión, relaciones estables entre la persona y el ambiente.
3. *Principio de desarrollo:* las variables biológicas y sociológicas que influyen en las emociones se desarrollan y cambian a lo largo de toda la vida. Por tanto, los procesos emocionales no son los mismos a lo largo de las diversas etapas de la vida (ontogénesis). Igualmente pueden cambiar a través de la evolución de las especies (filogénesis), así como también hay diferencias entre las diversas especies.
4. *Principio de especificidad:* no hay una emoción, sino emociones. Es importante distinguir entre las diversas emociones. Algunas son positivas y otras negativas. El proceso emocional es distinto para cada emoción específica (ira, ansiedad, tristeza).
5. *Principio de significación relacional:* cada emoción se define por un significado relacional único y específico, que constituye la clave del proceso emocional. Este significado se expresa en un conjunto de "temas relacionales centrales" *(core relational themes)* para cada emoción específica, que resume los daños y beneficios presentes en cada relación persona-ambiente. Este significado emocional de la relación persona-entorno se construye a través de un proceso de valoración.

Los primeros cuatro principios son más bien generales y metateóricos. El quinto principio es el que permite llegar a las aplicaciones prácticas en investigación, evaluación e intervención.

Hilgard (1980) denominó "trilogía de la mente" a la cognición, afección y conación, las cuales han sido reconvertidas por Lazarus (1991) en cognición, motivación y emoción. Estos tres conceptos constituyen un núcleo básico de investigación, no sólo de Lazarus, sino de los estudiosos sobre las emociones a principios del siglo XXI.

2.8.5. La predisposición a la acción en Frijda

Nico H. Frijda (1986, 1988, 1993a, 1993b) propone el concepto de "predisposición a la acción", claramente funcionalista. La emoción cumple una función motivacional, de tal forma que predispone a la acción. Cuando se experimenta una emoción, se tienen ganas de hacer algo, en función del tipo de emoción que se ha activado, como, por ejemplo, huir, atacar, llorar, reír, gritar, etc.

booksmedicos.org

Este enfoque introduce la motivación y la cognición dentro de la emoción. La motivación es una predisposición a la acción. La emoción supone una evaluación automática de la situación. Esta evaluación se hace en función de la supervivencia o bienestar; es decir, evaluaciones sobre lo que es bueno o malo para sí mismo. Si la evaluación de la situación no se corresponde con lo que uno espera, se origina una emoción, que implica una tendencia a la acción, de tal forma que prepara a la persona a actuar de manera consistente con sus objetivos. Las diferentes tendencias a la acción corresponden a diferentes emociones.

La función de motivación de la emoción predispone a la movilización de recursos (acción); por ejemplo, el miedo predispone a la acción de protegerse (huir, esconderse, pedir ayuda). Existen una serie de patrones de respuesta ante acontecimientos concretos que tienen un carácter universal: la pérdida de una persona amada induce universalmente a la tristeza; la ira predispone para atacar; el miedo induce a huir; la alegría se asocia con la tendencia a abrirse al contacto social.

Por otra parte, Frijda (1988) expone las leyes de la emoción. Una de ellas es la ley de asimetría hedónica, según la cual las emociones negativas tienen una mayor duración que las positivas.

2.8.6. El modelo procesual de Scherer

Scherer (1993) considera que en la emoción pueden observarse cinco componentes, cada uno de ellos con unas funciones específicas. Los componentes, con sus funciones entre paréntesis son:

1. Procesamiento cognitivo de estímulos (evaluación del contexto).
2. Procesos neurofisiológicos (regulación del sistema).
3. Tendencias motivacionales y conductuales (preparación para la acción).
4. Expresión motora (comunicación de intenciones).
5. Estado afectivo subjetivo (reflexión y registro).

Estos cinco componentes amplían los tres clásicos (cognitivo, fisiológico, conductual), en cuanto se añade la evaluación (en esto coincide con Arnold y Lazarus) y la preparación para la acción (coincidencia con Frijda). Los diversos planteamientos no son incompatibles, sino complementarios.

En este modelo existen unos "controles de evaluación de los estímulos" que toman en consideración:

a) acontecimiento (novedad, expectativas);
b) producto (efectos, placer o displacer, relevancia respecto a los objetivos);
c) atribución causal (agente causal);
d) potencial de afrontamiento;

booksmedicos.org

e) comparación con las normas externas o internas (conformidad del evento con las normas culturales y con la autoimagen real o ideal).

El resultado final de esta evaluación a cinco niveles es una reacción emocional. El proceso evaluador determina la cualidad y la intensidad de la emoción. Los procesos evaluativos son altamente subjetivos, de tal forma que un mismo acontecimiento puede suscitar distintas reacciones afectivas en diferentes personas (Scherer, 1997).

2.8.7. La atribución causal en Weiner

El punto de partida de la teoría de la atribución causal es el trabajo de Heider (1958), quien propuso que las personas atribuyen relaciones de causa-efecto, muchas veces de forma subjetiva. Las atribuciones son afirmaciones que funcionan como un tipo de lenguaje interno. Estas atribuciones tienen efectos sobre las emociones, el pensamiento, la motivación, el comportamiento y la autoestima.

Bernard Weiner (1986) es el principal representante de la teoría de la atribución causal, según la cual el proceso emocional es un fenómeno postatribucional. Esto significa que la forma como el sujeto atribuye relaciones causa-efecto en la *valoración* (Arnold, 1960; Lazarus, 1991) que hace de los acontecimientos, tendrá un efecto importante en la activación de la emoción.

Weiner (1986) propone tres dimensiones de causalidad:

1. Lugar de causalidad: el lugar donde reside la causa puede ser interno (factores personales) o externo (ambientales).
2. Controlabilidad: hay causas que el sujeto cree que puede controlar y otras que no.
3. Estabilidad: las causas pueden ser estables (no varían a través del tiempo) o inestables (pueden variar).

El estilo atributivo es la forma peculiar de realizar atribuciones causales que tiene un individuo y constituye un aspecto importante de su personalidad. Pueden distinguirse cuatro tipos de estilo atributivo:

1. Externalista: tanto los éxitos como los fracasos se atribuyen a causas externas (ambiente, otros);
2. Internalista: tanto los éxitos como los fracasos se atribuyen a causas internas del individuo (capacidad, esfuerzo);
3. Egoísta: los éxitos se atribuyen a causas internas y los fracasos a causas externas ("he aprobado", "me han suspendido");
4. Depresivo: los éxitos se atribuyen a causas externas y los fracasos a factores internos.

booksmedicos.org

Las dimensiones de la atribución causal son las que se sintetizan en el cuadro 2.2. Muchas atribuciones implican más de una dimensión. Por ejemplo: "nadie me quiere" (global, estable, incontrolable).

CUADRO 2.2
Dimensiones de la atribución causal

1. *Situación*
   - *a)* Global: "He suspendido porque no lo hago bien en ningún examen".
   - *b)* Específica: "He hecho mal este examen y por eso lo he suspendido".

2. *Tiempo*
   - *a)* Estable: "Lo he hecho mal porque siempre lo hago mal".
   - *b)* Inestable: "He tenido un mal día y por eso me ha salido mal".

3. *Control*
   - *a)* Incontrolable: "Lo he hecho mal porque soy malo y las cosas me salen mal".
   - *b)* Controlable: "Lo he hecho mal porque había demasiado ruido y no me he podido concentrar".

Las atribuciones causales determinan las reacciones emocionales. Es fácil comprender el impacto emocional que tienen ciertas atribuciones y cómo determinados estilos atributivos favorecen comportamientos inadaptados. A su vez, las reacciones emocionales influyen sobre la motivación y las expectativas de éxito; y por tanto en el comportamiento.

Las implicaciones psicopedagógicas son evidentes: los programas de cambio de atribución causal. En ellos se enseñan las dimensiones de la atribución causal, los estilos atributivos, las atribuciones inapropiadas, la clarificación de las relaciones entre antecedentes y consecuentes, las estrategias de cambio de atribución, etc.

Las atribuciones inapropiadas se sitúan en la dimensión "global, estable, incontrolada". Puede ser en una sola de estas dimensiones o en una combinación de ellas, siendo posibles las tres al mismo tiempo. Estas atribuciones tienen un impacto emocional negativo y constituyen un fracaso de la motivación. En último término se trata de que las atribuciones sean específicas, inestables y controlables. De esta forma se puede atenuar el impacto emocional negativo que una atribución subjetiva inapropiada pueda tener aumentando la motivación intrínseca.

La dimensión de control procede del locus de control interno-externo de Rotter (1966). Por otra parte, los programas de cambio de atribución tienen mucho en común con la reestructuración cognitiva de Ellis (1977).

booksmedicos.org

2.8.8. *Los* primes *en el modelo de Buck: motivación, emoción y cognición*

La teoría de los *primes (Primary Motivational/Emotional Systems)* de Buck (1985, 1991) parte de la pretensión metateórica de lograr un modelo comprensivo de motivación, emoción y cognición. Este modelo toma en consideración la mayoría de las tradiciones que han abordado las relaciones de la emoción y la motivación.

Los *primes* son unos supuestos sistemas motivacionales-emocionales básicos, que explicarían tanto el aspecto motivacional como el emocional de la conducta animal y humana. Son sistemas propositivos especiales que sirven para las funciones básicas de adaptación y homeostasis. La fuerza potencial intrínseca de los *primes* correspondería a la motivación, mientras la manifestación de esta fuerza sería la emoción. Motivación y emoción son diferentes aspectos de los *primes;* dos caras de una moneda: la motivación es un potencial que se manifiesta a través de la emoción. La manifestación o salida, es decir, la emoción, puede darse a tres niveles:

1. *Emoción I.* Es la básica. Implica funciones de adaptación y homeostasis (oxígeno, agua, alimento, regulación de la temperatura, etc.). Esta función se consigue con la acción combinada de los sistemas endocrino, inmunológico y nervioso vegetativo.
2. *Emoción II.* Comunicación y coordinación entre distintas personas. Implica la expresión externa (principalmente la facial).
3. *Emoción III.* Es la superior e implica cognición de los *primes*. Es la experiencia subjetiva directa de la emoción. Es una cognición sincrética que se convierte en objeto para la cognición analítica.

Conviene distinguir entre cognición sincrética y analítica. La primera es conocimiento por experiencia, proceso presumiblemente basado en la actividad del hemisferio cerebral derecho. La cognición analítica es conocimiento por descripción y se origina por influencias socioculturales en las cuales el aprendizaje tiene un rol fundamental. Se supone que la cognición analítica se localiza en el hemisferio izquierdo y es necesaria en la conducta adaptativa.

En la Emoción III se da una interacción entre la cognición sincrética y la analítica que permite controlar la expresión de la emoción, dando lugar a una atenuación, intensificación o enmascaramiento. Así pues, se observa que la manifestación de las emociones viene condicionada por patrones aprendidos. El aprendizaje social por observación e imitación juega aquí un papel importante, de tal forma que la expresión de las emociones está condicionada por las manifestaciones de sus congéneres. Diversos estudios indican que la forma en que los niños expresan sus emociones viene determinada por lo que ven en los adultos que les rodean, particularmente con los que mantienen una relación más afectiva (madre, familiares, amigos, etc.). Todo esto es una justificación más de cara a la educación emocional: el comportamiento emocional se aprende.

Por otra parte, el modelo de Buck (1991) presenta aspectos complejos y discutibles. En su opinión, la emoción es previa a la cognición; para que haya emoción, no es necesaria una

booksmedicos.org

evaluación cognitiva previa. Estas opiniones contradicen una tradición muy extendida, representada entre otros por Arnold (1960), Lazarus (1982, 1991), Schachter (1978), etc.

2.8.9. La emoción en la teoría de los esquemas

La aplicación de la psicología cognitiva a la educación se conoce como constructivismo. En el marco del constructivismo, se pone un énfasis especial en los conocimientos previos, a los cuales se les denomina esquemas de conocimiento o esquemas mentales. Los esquemas forman nuestro conocimiento del mundo y nos ayudan a situarnos en el espacio y el tiempo, así como a definir expectativas. Un ejemplo de esquema es la palabra árbol. Se empieza por tener un primer esquema de ese concepto. A medida que se conoce mejor se pueden derivar otros esquemas: pino, ciprés, palmera, etc.

A partir de esta concepción, algunos autores, como Mandler (1975, 1985), han dedicado esfuerzos a analizar las implicaciones que puede tener la noción de "esquema" para la construcción de las emociones. Los fenómenos de "discrepancia" e "interrupción" se dan cuando un esquema no encaja con la experiencia, lo cual impide dar sentido al mundo que nos rodea y provoca una activación del Sistema Nervioso Vegetativo. La vivencia emocional es una construcción consciente, que combina evaluación y activación vegetativa en una estructura unitaria abstracta. Cuando se da una notable discrepancia entre la evidencia disponible y las expectativas, producidas por los esquemas existentes, se genera una activación vegetativa y se produce una síntesis emocional.

En una situación particular, el análisis del significado del *input* puede producir la activación que llevará a algún tipo de vivencia emocional. Es decir, la experiencia emocional se produce por activación vegetativa *(arousal)* y valoración cognitiva *(appraisal)*.

En resumen, los esquemas emocionales son las estructuras mentales que configuran las experiencias y fenómenos emocionales, a partir de los cuales se generan los estilos de respuesta emocional que caracterizan a cada una de las personas. Para más detalles sobre los esquemas emocionales pueden consultarse Baldwin (1992), Mandler (1975, 1985) y Oatley y Jenkins (1996), entre otros.

2.9. El construccionismo social

Las teorías y enfoques que se han presentado anteriormente tienen en común el estudio de las emociones desde enfoques biopsicológicos, adoptando la metodología científica clásica, de carácter más bien cuantitativo, nomotético, basada en el positivismo lógico, con investigaciones de laboratorio, con grupos controlados, etc. A pesar de las divergencias que hay entre ellas, sobre todo por lo que respecta a la polémica de si la cognición es necesaria para la emoción o no, se pueden agrupar en lo que se podría denominar en sentido amplio enfoques cognitivos. Tal vez algunos biologistas no estarían de acuerdo en esta inclusión. Pero se ha visto cómo en muchos aspectos el problema es

booksmedicos.org

semántico: ¿qué se entiende por cognición? Desde una perspectiva amplia del concepto de cognición, prácticamente todos se pueden incluir, y de hecho se incluyen, en lo que se denomina cognitivismo, al que se opone el construccionismo social.

El construccionismo social extiende el estudio de las emociones a factores sociales y culturales, poniendo un énfasis particular en las características propias de los grupos. Las emociones son construcciones sociales que se vivencian dentro de un espacio interpersonal.

El *construccionismo social* es una corriente que se ha ocupado de temas muy diversos relacionados con la sociología, la educación, la psicología, el feminismo, la política, la etnografía, etc. En el fondo de estos temas hay una parte emocional. Pero el análisis de las emociones en cuanto tales no es el aspecto más relevante de esta corriente; o como mínimo no es la única ni la más importante. Es una más.

Es fácil confundir el *construccionismo social* con el *constructivismo*. El constructivismo social es una corriente sociológica y antropológica que se ha aplicado a diversos campos con la intención de conocer la realidad y cambiarla. El constructivismo es la aplicación de los principios de la psicología cognitiva a la educación. Lógicamente ambos movimientos tienen elementos en común, además de lo parecido de su denominación. Pero son distintos sus orígenes, principios, metodología, temas de estudio, contextos, etc.

2.9.1. Presupuestos teóricos

Los representantes del construccionismo social no suelen proceder de las ciencias biopsicológicas, sino de la antropología y la sociología. Si bien los estudiosos de las emociones sí han recibido una formación profunda en psicología. Utilizan una metodología más bien etnográfica, naturalista, de carácter cualitativo, ideográfica, basada en el paradigma crítico, con investigaciones de campo, de carácter ecológico, con grupos naturales en su medio natural, etc. Obras representativas de este enfoque son las de Averill (1980), Harré (1986a), Harré y Parrot (1996), Kemper (1981), Gergen (1985), Gergen y Davis (1985), Lyons (1980), Armon-Jones (1986a; 1986b), Parkinson (1995), Roberts y Pennebaker (1995), Echebarría y Páez (1989), Moltó (1995), Páez y Casullo (2000), etc.

El centro de atención del construccionismo social en el estudio de las emociones se centra en aspectos como gente enfadada, vivencias de contratiempos, preocupaciones, episodios sentimentales, penas, aflicciones, funerales, madres ansiosas a medianoche, etc. Este enfoque se centra en el análisis de contextos (acciones, acontecimientos) y las expresiones emocionales que los acompañan. Es un enfoque que va más allá de lo psicológico para tomar en consideración lo sociocultural y lo político para realizar descripciones gruesas de las emociones.

Un fundamento para este enfoque es que las emociones son distintas según las culturas y por tanto no hay emociones universales (Solomon, 1995). La premisa de la diversidad motiva al construccionismo social a analizar las emociones como una expresión del poder ejercido por los grupos dominantes.

booksmedicos.org

Una divergencia de fondo entre cognitivismo y construccionismo social es que para los primeros es importante hallar las constantes universales que se mantienen a través de la historia y de las culturas y que permiten llegar a principios generales (ciencia nomotética). Mientras que para los segundos esto no es posible ya que el impacto de un acontecimiento depende de factores culturales, sociales, históricos, circunstanciales, etc., de tal forma que, más que lo general, es lo particular lo que cuenta (ciencia idiográfica). Idiográfico y nomotético es una distinción acuñada por Windelband (1949, 1955) para distinguir dos planteamientos distintos de la ciencia. Las ciencias nomotéticas son las que buscan las leyes generales (biología, física, química, matemáticas, etc.). Mientras que las ciencias idiográficas se ocupan de los casos particulares y cambiantes; esto pasa como mínimo en algunos aspectos del derecho, la historia, la pedagogía, etc. Esta distinción fue básica en la Escuela de Baden, proseguida poe Rickert, y actualmente son conceptos de uso común en epistemología y en metodología de la ciencia. Para los cognitivistas hay unas emociones básicas universales. Para el construccionismo social las emociones dependen de la cultura. Los procesos educativos y de socialización, las normas éticas, sociales y políticas, los valores, etc., permiten explicar las diferencias individuales y grupales en los patrones de respuesta emocional.

Al referirnos a la tradición literaria, se ha expuesto el diferente número de palabras emocionales que hay en distintos idiomas, desde más de 500 en las lenguas europeas, a menos de 50 en ciertas islas del Pacífico. La gran diversidad en el lenguaje emocional entre las diversas culturas es una justificación del énfasis que el construccionismo social pone en la cultura como factor de construcción social de las emociones y del uso del lenguaje como condicionante de la experiencia emocional.

El construccionismo social acepta la teoría de la valoración, que es uno de los puntales del cognitivismo. En cambio no aceptan el enfoque biológico, según el cual las emociones son respuestas innatas que se transmiten genéticamente. Es la cultura y sus valores morales lo que proporciona un contenido a la valoración y un significado a la situación.

Siguiendo a Martínez-Sánchez *et al.* (2002), hay que reconocer que la cultura ha ejercido un papel importante en la regulación emocional. En cada cultura y en cada época histórica se dan normas sociales sobre cómo hay que comportarse que implican a la forma de controlar y expresar las emociones. La expresión emocional presenta diferencias importantes entre las culturas. El lenguaje emocional también es muy distinto según las culturas; algunas emociones no tienen un término específico en ciertas culturas. Pero también hay que añadir que muchos de estos aspectos han sido incorporados a los enfoques cognitivos.

En el enfoque más radical del construccionismo social, se concibe que solamente se expresa una emoción cuando se ha aprendido a interpretar situaciones, en términos de los imperativos morales y patrones de comportamiento, que permiten conocer la forma apropiada de expresión emocional en ese momento y en esa situación.

El construccionismo social ha sido particularmente sensible a las diferencias de género. Hay diferencias en la experiencia emocional y en su expresión entre mujeres y hombres. A los hombres les resulta más difícil hablar de sentimientos y describirlos. La mujer es más expresiva; presenta una mayor tendencia a comunicar sentimientos y revelarlos.

booksmedicos.org

Las mujeres tienden a hablar sobre sí mismas y lo que les sucede, con especial referencia a los estados emocionales; mientras que los hombres tienden a evitarlo.

A partir de Hofstede (1991) se identifican tres grupos de variables dicotómicas que influyen en el comportamiento emocional:

a) colectivistas o individualistas;
b) alta o baja distancia de poder;
c) masculinas o femeninas.

La pertenencia a culturas de un determinado tipo afecta a la experiencia y expresión emocional.

Las personas que pertenecen a culturas colectivistas valoran la importancia de las relaciones interpersonales. La base de la identidad personal está en el sentimiento de pertenencia al grupo. Valoran a los demás, a la familia, a los grupos de referencia cercanos. Valoran más los intereses colectivos que los personales. En contrapartida valoran en menor medida los sentimientos personales que las culturas individualistas. Son ejemplos de cultura colectivista América Latina, África y Asia.

Las culturas individualistas valoran los sentimientos internos y la introspección. Tienen un lenguaje emocional sofisticado. Se valora hablar de uno mismo y revelar los sentimientos a otras personas. En estos países, emociones como la ira se expresan abiertamente, sin miedo al rechazo social. Son ejemplos de culturas individualistas la anglosajona (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia) y la europea occidental.

La distancia de poder se refiere a la forma en que se reparte el poder social en una cultura. En estas sociedades, generalmente hay una fuerte desigualdad de ingresos entre los más ricos (que ostentan el poder) y los más pobres. En las culturas con una alta distancia de poder hay una alta distancia emocional, que separa a los subordinados de las autoridades. Se valoran el respeto y la deferencia formal hacia las personas de mayor estatus social (gobernantes, autoridades, personalidades, personas mayores, padres). La expresión emocional espontánea se considera falta de deferencia, por eso puede ser mal vista. Como consecuencia, las personas aprenden a reprimir e inhibir sus emociones. La alta distancia de poder también se aplica en el seno familiar, donde el silencio es una forma de expresión de la armonía familiar y social. Países con alta distancia de poder son los latinos europeos, como por ejemplo Francia, algunos latinoamericanos, como México y Guatemala o la mayoría de asiáticos, por ejemplo, Malasia.

En las culturas con baja distancia de poder se expresan de forma más espontánea emociones negativas como miedo, ira, enfado, tristeza; tanto a nivel social como familiar. Son ejemplos de países igualitarios Costa Rica y Dinamarca.

Las denominadas culturas femeninas se caracterizan por la armonía y comunión interpersonal. Son valores de estas culturas la bondad, la igualdad, la cooperación, la modestia, la hospitalidad, el apoyo a los más débiles, etc. Como consecuencia se percibe una necesidad de dar apoyo emocional y muestran mayor bienestar subjetivo. Ejem-

booksmedicos.org

plos de países identificados como de cultura femenina son Costa Rica, Noruega, Suecia, Finlandia, Chile y España.

Las culturas masculinas se caracterizan por el logro individual y la asertividad. Enfatizan la competencia, las recompensas materiales y las diferencias entre los roles sexuales. La expresión emocional es aceptada para las mujeres, mientras que se supone que los hombres disimulan o encubren su emotividad, excepto con la expresión de la ira. Son ejemplos de países con cultura masculina Estados Unidos, México, Japón y Bélgica.

Las culturas individualistas, femeninas y de baja distancia jerárquica tienen mayor libertad para expresar las emociones libremente. En estas culturas las personas se sienten libres para expresar sus emociones, incluso la ira. Cuando aumenta el nivel de desarrollo socioeconómico, estas tendencias se ven aumentadas.

En la literatura a veces se pueden observar enfrentamientos que parecen irreconciliables entre los dos enfoques (cognitivismo y construccionismo social). Sin embargo, sus diferencias no son tan importantes como para que no se puedan considerar como complementarias. En la práctica, el construcionismo social hace descripciones idiográficas de culturas particulares que puede enriquecer la perspectiva nomotética. Por su parte, los cognitivistas toman en consideración la significación de los fenómenos sociales y culturales y sus teorías son sensibles a la diversidad cultural. De hecho, se acepta que los factores socioculturales afectan a la forma en que se experimentan las emociones. A continuación se presentan algunos de los representantes del construccionismo social en el estudio de las emociones.

2.9.2. *Averill: la emoción como síndrome socialmente constituido*

James R. Averill (1980) considera que las emociones se construyen por y para las relaciones sociales. Las emociones son papeles sociales transitorios, en forma de *síndrome socialmente constituido*, que incluye una valoración de la situación y su interpretación.

Averill fue discípulo de Lazarus, con quien colaboró al principio de su carrera (Lazarus, Averill y Option, 1970). Por esto no es de extrañar que conceda un papel importante a la valoración. Pero se decanta hacia la vertiente social, al conceder un papel primordial a la cultura en la vivencia emocional. Los síndromes emocionales son papeles creados por la sociedad y representados individualmente. La forma de expresar las emociones viene condicionada por la sociedad, es decir, por la educación. El paso de la influencia social a la educación es nuestro, bien entendido que educación es mucho más que escolarización. La persona se educa en la sociedad. Los *síndromes emocionales* son aprendidos. Se basan en actitudes que reflejan las prácticas, normas y valores de la cultura en la cual se ha educado la persona.

Un aspecto importante de la teoría de Averill es la consideración de la emoción como un conjunto de respuestas socialmente prescritas que siguen a un acontecimiento. La emoción es un conjunto de papeles asociados a reglas sociales y sistemas de valores. Como tales, las emociones determinan y modulan la relación social de la persona con su entor-

booksmedicos.org

no. Las reglas sociales son aprendidas a través de procesos de socialización, como por ejemplo la educación. Cada cultura tiene una serie de reglas que rigen la respuesta emocional. Estas estructuras son similares a las reglas gramaticales del lenguaje; las personas nativas hablan correctamente, sin haber estudiado gramática. Las estructuras emocionales proporcionan la base para la valoración de los estímulos, la organización de las respuestas y el control de la conducta.

2.9.3. Harré: la importancia del lenguaje emocional

Los representantes del construccionismo social aceptan muchas de las aportaciones de los enfoques cognitivos. Pero, tal como señala Harré (1986b), consideran que el enfoque cognitivo es "anoréxico". Hay un papel importante de la cultura en las emociones que el enfoque cognitivo no toma en consideración, principalmente las lenguas locales, las órdenes morales, las creencias, la educación, etc.

Para identificar las emociones que deben ser estudiadas, hay que empezar por un análisis del lenguaje emocional. Observar el uso de las palabras sensibiliza al investigador y además le permite tomar conciencia de la posibilidad de que otras culturas puedan utilizar conceptos relacionados pero de formas muy distintas.

Hay, al menos, cuatro tipos de variaciones culturales en los fenómenos emocionales:

1. *Inversión.* Se producen inversiones observables en los patrones de evaluación a través de las culturas. Por ejemplo, situaciones de peligro, que en muchas culturas inducen al miedo, en otras culturas son valoradas como una oportunidad para manifestar valentía. La expresión de miedo en algunas culturas se considera inapropiada e indeseable. En estas culturas no sería apropiado hablar de miedo.
2. *Fomentar frente a suprimir.* Hay tendencias en algunas culturas a suprimir emociones que son fomentadas en otras. Por ejemplo, los japoneses fomentan y valoran un tipo de dependencia emocional de los demás que no sería bien visto en muchas culturas occidentales.
3. *Intensidad diferente.* En algunas culturas se pueden observar manifestaciones de emociones extremas que en otras culturas sólo existen de forma muy suave. Por ejemplo, Niedenthal *et al.* (2006: 20) afirman que "algunos sentimienos de vergüenza, especialmente de parte de otras personas, son debilitadores y penosos en la cultura española, y mucho más fugaces y menos aversivos en otras culturas". Como ya se ha señalado, la expresión "vergüenza ajena" surgió en la literatura española del siglo XVIII y es difícil de traducir a otras leguas. En la frase anterior original, en inglés, se observa que los autores la desconocen, siendo especialistas en emociones. De haberla conocido, hubieran sustituido la expresión que utilizaron en su lenga original, "some feelings of shame, especially on behalf of another person" por la expresión equivalente en inglés de "vergüenza ajena". Este ejemplo ilustra las diferencias entre la cultura angloamericana y la española.

booksmedicos.org

4. *Cambios a través de la historia.* Algunas emociones parece que han cambiado o se han suprimido del lenguaje común a lo largo de la historia en una misma cultura. Por ejemplo, en la Edad Media y en el Renacimiento, las personas religiosas podían sufrir *accidie*, que es un sentimiento profundo de tristeza tenebrosa que sumergía en un pesimismo oscuro a causa de perder la fe en Dios (Spackman y Parrot, 2000).

2.9.4. *Kemper: las emociones en las relaciones de poder*

Theodore D. Kemper (1981) es uno de los principales representantes del construccionismo social en el estudio de las emociones. Propone una teoría en la que muchas emociones pueden predecirse a partir de las relaciones de poder que mantienen las personas. Las emociones se construyen en las relaciones sociales. Un déficit de poder es la condición para la aparición del miedo y la ansiedad; la pérdida de estatus social origina la ira o la tristeza. Cada emoción está asociada con una reacción fisiológica específica: el miedo se relaciona con un aumento de adrenalina, la ira se asocia con un incremento de noradrenalina, etc.

2.10. Resumen y conclusiones

Las teorías de la emoción han proliferado enormemente a lo largo de la historia, principalmente en el siglo XX, lo cual ha obligado a una sistematización que permita distinguir los grandes enfoques o tendencias. Se ha considerado conveniente hacer referencia a la tradición filosófica y literaria antes de entrar en las teorías propiamente dichas. Dentro de éstas, las grandes tradiciones en el estudio de la emoción han sido las siguientes:

1. Evolucionista, iniciada por Darwin, de la cual deriva la tradición biológica.
2. Psicofisiológica, iniciada por William James.
3. Neurológica, iniciada por Cannon.
4. Psicodinámica, iniciada por Freud.
5. Conductismo.
6. Enfoques cognitivos.
7. Construccionismo social.

La investigación científica sobre las emociones ha generado dos grandes bloques de teorías (periféricas y centrales) entre las cuales se ha desarrollado una fuerte polémica, en gran medida iniciada con el enfrentamiento entre los modelos de James-Lange y Cannon-Bard.

El funcionalismo emocional es uno de los aspectos relevantes del enfoque biológico. Las teorías evolucionistas resaltan el papel adaptativo de las emociones, en especial la expresión facial. La expresión facial emocional y la interpretación de las emociones de los demás han sido fundamentales para la supervivencia a lo largo de la filogénesis.

booksmedicos.org

Las teorías periféricas subrayan los procesos fisiológicos, por eso se llaman psicofisiológicas. El concepto de *arousal* o activación vegetativa es básico. Las teorías centrales destacan los procesos mentales del SNC; por eso también se denominan teorías neurológicas. Un intento de superación de la vetusta polémica entre James y Cannon pueden ser los planteamientos cognitivos, que reconociendo la importancia de los procesos fisiológicos y del SNC, se centran en aspectos subjetivos, donde es básico el concepto de *appraisal* o evaluación cognitiva.

La "situación" que vive el sujeto es la que origina la reacción emocional. Ahora bien, una misma situación puede generar emociones muy distintas en diferentes personas. Incluso para una misma persona, una misma situación puede provocar emociones distintas en momentos diferentes.

Se habla de "especificidad emocional" en la medida que una situación establece algunas características de la reacción emocional independientemente de las diferencias individuales. Por ejemplo, ante un peligro real e inminente se siente miedo, lo cual predispone a huir. Esta especificidad emocional es universal ya que es común a todas las culturas.

La interpretación de la situación que hace el sujeto, en función de una serie de variables (personalidad, experiencia, estado de humor, etc.), constituye una mediación entre el estímulo y la respuesta. Se puede intervenir sobre este fenómeno y modificarlo. La educación emocional es la forma de hacerlo. Lo cual es la implicación psicopedagógica que se deriva de las teorías sobre las emociones.

El construccionismo social pone el énfasis en la importancia de la cultura sobre las reacciones emocionales, particularmente sobre la valoración y la expresión emocional.

booksmedicos.org

3
Estructura y función de las emociones

La estructura se ocupa de la organización interna de un sistema. La función se refiere a lo que hacen los distintos elementos del sistema. La estructura de las emociones se refiere a cómo se organizan y cómo se clasifican las emociones. Para conocer mejor las emociones interesa conocer cómo se pueden agrupar y organizar, dado el amplio número de emociones que se conocen. La investigación científica reclama el principio de parsimonia, según el cual, todo lo que se pueda explicar con dos variables no se debe explicar con tres. Si existen más de quinientas emociones, ¿cuál es el número mínimo de categorías que se pueden hacer?

La función se refiere a la pregunta ¿para qué sirven las emociones? Si existen es porque tienen alguna función. Diversas interpretaciones se han dado a la función de las emociones. Una de las más aceptadas es que desempeñan un papel importante en la adaptación del organismo a su entorno.

En una exposición sistemática, lo habitual es exponer primero la estructura y después la función de esa estructura. Sin embargo, en este capítulo vamos a cambiar el orden por la razón siguiente. Existen una serie de funciones de las emociones, que han sido señaladas por diversos autores. Algunos señalan más y otros menos, pero el tema no provoca grandes debates. El tema de discusión es sobre la estructura de las emociones. Es decir, sobre cómo se pueden clasificar. La mayor parte del capítulo se dedica a presentar los principales modelos clasificatorios, con sus aportaciones y sus limitaciones. Como colofón, se presenta una propuesta de clasificación de las emociones enfocada a las aplicaciones psicopedagógicas. Es decir, ha sido elaborada para su utilización en la educación emocional.

booksmedicos.org

3.1. Función de las emociones

En este apartado se presentan las principales funciones de las emociones tal como han sido propuestas por diferentes autores (véase Oatley y Jenkins,1996: 251-284). El cuadro 3.1 relaciona algunas emociones con su función específica.

CUADRO 3.1
Funciones de las emociones

Emoción	*Función*
Miedo	– Impulsar a la huida ante un peligro real e inminente para asegurar la supervivencia.
Ansiedad	– Estar en atención vigilante a lo que pueda ocurrir. Hay peligros potenciales o supuestos.
Ira	– Intentarlo duramente. La impulsividad agresiva está presente.
Tristeza	– No hacer nada. Reflexionar y buscar nuevos planes.
Asco	– Rechazar sustancias (alimentos en mal estado) que pueden ser perjudiciales para la salud.
Alegría	– Continuar con los planes, ya que han funcionado hasta el logro de los objetivos.
Amor (enamoramiento)	– Sentirse atraído hacia otra persona para asegurar la continuación de la especie.

Hay acuerdo general en considerar que las emociones juegan un papel esencial en la adaptación del organismo al medio, tal como fue señalado por Darwin. Las emociones han desempeñado una función importante en la adaptación al ambiente a lo largo de la filogénesis. Esto es así tanto en las personas como en los animales.

La función de adaptación se ve clara en el caso del miedo. Ante un peligro sentimos miedo, lo cual nos predispone a huir para asegurar la supervivencia. Los investigadores han puesto un énfasis especial en argumentar y demostrar la función de adaptación a lo largo de la filogénesis. Pero también son importantes en la ontogénesis, en la medida en que unas personas tienen que coordinarse con otras, en procesos en los que intervienen constantemente las emociones.

Plutchik (1984) enumera ocho comportamientos adaptativos: retirada, atacar, aparearse, pedir ayuda, establecer vínculos afectivos, vomitar, investigar, y parar ("quedar helado"). Estos comportamientos se asocian con miedo, ira, alegría, tristeza, aceptación, asco, interés y sorpresa. De forma análoga, MacLean (1993) propone seis comportamientos adaptativos: búsqueda, agresivo, protector, abatido, triunfante y cariño-

booksmedicos.org

so, que se corresponden con seis emociones básicas: deseo, ira, miedo, tristeza, alegría y afecto. Los comportamientos adaptativos son activados por las emociones, lo cual ilustra una de sus funciones.

Si una emoción predispone a la acción, entonces una de las funciones es *motivar* la conducta. Las relaciones entre emoción y motivación ha dado lugar a una extensa bibliografía como consecuencia de las investigaciones en este ámbito.

La función de *información* ha sido señalada por los biologistas, según los cuales la función de la emoción es alterar el equilibrio intraorgánico para informar (por ejemplo de un peligro). La función informativa puede tener dos dimensiones: información para el propio sujeto e informar a otros individuos con los que convive a los cuales les comunica intenciones. Por ejemplo, una cara de enfado informa de que "el horno no está para bollos", así que te conviene ir con cuidado si no quieres meterte en un conflicto.

Entramos así en la función *social*, según la cual las emociones sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos y también sirven para influir en los demás. Los sociólogos ponen el énfasis en la función social de comunicación interpersonal. Antropólogos y etólogos han observado la manifestación de las emociones en diferentes razas y culturas y han comprobado las formas similares de comunicación y expresión emocional: parece haber expresiones emocionales universales inscritas en el patrimonio genético de la humanidad (Rosselló, 1996).

Las emociones juegan un papel importante en la *toma de decisiones*. Cuando la información es incompleta para tomar decisiones, entonces las emociones pueden tener un papel decisivo. Esto es así principalmente ante un peligro real e inminente, donde la rapidez en la toma de decisiones puede ser esencial para asegurar la supervivencia. En estos casos se toman decisiones automáticas a una velocidad vertiginosa antes de que la información haya podido ser procesada por la corteza cerebral. Pero, además, en muchos procesos de toma de decisiones, considerados "más meditados", en el fondo son las emociones las que tienen el peso decisivo. Por ejemplo, en decisiones importantes que se pueden tomar a lo largo de la vida, tales como qué estudios voy a seguir, qué profesión voy a ejercer, me caso o no me caso, decidir tener hijos, qué piso me compro, qué coche me compro, a qué partido voy a votar, etc. En todos estos casos, si bien se analiza la situación, las emociones van a pesar más que las cogniciones.

Las emociones tienen funciones en otros *procesos mentales*. Pueden afectar a la percepción, a la atención, a la memoria, al razonamiento, a la creatividad y a otras facultades. Así, por ejemplo, se ha observado que estados emocionales relacionados con la felicidad hacen más flexible la organización cognitiva, produciendo más asociaciones neuronales que las normales. Esto tiene una aplicación en la creatividad artística, científica y en la resolución de problemas.

En este sentido, las emociones pueden tener una función importante en diversos aspectos del *desarrollo personal*. Las emociones sirven para centrar la emoción sobre temas específicos de interés particular y dedicarse a ellos con implicación emocional total.

Las emociones tienen una función en el *bienestar* subjetivo, también denominado *bienestar emocional*, ya que se caracteriza por la experiencia emocional positiva. Las emo-

booksmedicos.org

ciones positivas son la esencia del bienestar. Conviene señalar que el bienestar subjetivo o la felicidad se han asociado con personas que tienen objetivos elevados. Las personas felices son más propensas a cooperar y ayudar a los demás (Oatley y Jenkins, 1996; Csikszentmihalyi, 1998).

En resumen, las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa, social, personal, en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar. Todas estas funciones ponen de relieve su importancia en nuestras vidas.

3.2. Estructura de las emociones

Muchos autores han estudiado la estructura de las emociones: cómo se organizan y cómo se pueden clasificar. En este capítulo se exponen, en sucesivos apartados, algunos de los modelos teóricos más representativos de clasificación de emociones. Entre el modelo de Plutchik (1958) y el de TenHouten (2007) han pasado unos cincuenta años de intentos clasificatorios. Sin embargo, no se puede decir que se haya llegado a un sistema que sea aceptado de forma general. Múltiples dificultades se presentan en el camino.

Se han realizado investigaciones empíricas para confirmar y validar los modelos teóricos de clasificación de las emociones. Se han utilizando diversas metodologías (cuestionarios, diferencial semántico, entrevistas, *cluster analysis*, análisis factorial, escalas multidimensionales, etc.), con las cuales se ha llegado a conclusiones diversas. Un ejemplo de investigación empírica es el *cluster analysis* de Shaver *et al.* (1987).

La estructura de las emociones no se corresponden a un modelo de compartimentos estancos sino que son los vasos comunicantes, y aún mejor los océanos, el modelo que se ajusta mejor a la estructura de las emociones. En cierta forma hay un contínuum que permite pasar de unas a otras sin que la frontera entre ellas quede clara, de la misma forma en que no queda clara la frontera entre el océano Índico y el Pacífico. Así, el miedo y la ansiedad pueden considerarse dentro de la misma familia ya que hay un contínuum entre ellos. Pero también pueden considerarse como emociones distintas. Se experimenta miedo ante un peligro real e inminente que se percibe como arrollador y que puede poner en peligro la supervivencia. En cambio, la ansiedad es una forma más difusa y existencial. La ansiedad se caracteriza por los pensamientos "¿y si...?": ¿y si le ha pasado algo?, ¿y si pierdo el empleo?, ¿y si me deja mi pareja?, etc.

Aspectos que conviene tener presentes al abordar una clasificación de las emociones son especificidad, intensidad y temporalidad.

La *especificidad* califica la emoción y permite asignarle un nombre que la diferencia de las demás (amor, odio, alegría). La especificidad es cualitativa, específica y permite el etiquetado. La especificidad permite agrupar las emociones en familias de la misma especificidad o similar. Cada familia viene representada por una emoción básica o primaria.

booksmedicos.org

La *intensidad* se refiere a la fuerza con que se experimenta una emoción, lo cual permite asignarle un nombre que la distinga de las demás dentro de su misma familia (melancolía, tristeza). La intensidad es cuantitativa, indiferenciada, inespecífica.

La *temporalidad* es la dimensión temporal de las emociones. Las emociones agudas suelen tener una duración muy breve. Pero hay estados emocionales que pueden prolongarse durante meses. Cuando se habla de emociones básicas o primarias se suelen sobrentender las emociones agudas.

Un problema en el estudio de las emociones es la dificultad de traducir las palabras que describen emociones en distintos idiomas. Por ejemplo, *"anger"* puede traducirse de diversas formas: ira, cólera, enojo, rabia. En la traducción del libro de Goleman (1995) se utiliza "aversión" donde en el original dice *"disgust"*; esta palabra puede traducirse por asco, repugnancia, aversión, etc.; fijémonos que no es "disgusto". A veces, el lenguaje literario introduce matices difíciles de traducir, de ahí lo de *"traduttore tradittore"*. Esto se tendrá que tener presente a lo largo de este libro, y principalmente en este capítulo. Para evitar confusiones, en caso de duda se incluye la palabra en inglés.

A continuación se exponen las clasificaciones más relevantes que han sido elaboradas por diversos autores.

3.3. Emociones positivas y negativas

Cuando se da un listado de emociones a personas diversas con la instrucción de que las clasifiquen, la mayoría hacen dos categorías: positivas y negativas. En esto coinciden la mayoría de autores, que consideran que las emociones están en un eje que va del placer al displacer. Esto supone asignar una valencia a las emociones en función del lugar que ocupan en ese eje. Por tanto, se puede distinguir entre emociones positivas y negativas. Se trata de una clasificación en función de la valoración del estímulo que activa la respuesta emocional. Siguiendo a Lazarus (1991: 82), las emociones se pueden clasificar del modo siguiente:

1. *Emociones negativas:* son el resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Incluyen miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc.
2. *Emociones positivas:* son el resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos. Incluyen alegría, estar orgulloso, amor, afecto, alivio, felicidad.
3. *Emociones ambiguas* (borderline): su estatus es equívoco. Incluyen sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas.

Las emociones negativas se experimentan ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, una pérdida, una meta que se bloquea, dificultades que surgen en la vida

booksmedicos.org

cotidiana, etc. Estas emociones requieren energías y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente.

Las emociones positivas, en cambio, se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales. Estos objetivos son, básicamente, asegurar la supervivencia y progresar hacia el bienestar. La supervivencia y el bienestar tienen una dimensión personal y social. Es decir, no solamente para mí, sino también para las personas queridas; en este sentido se puede extender a la humanidad entera. Las emociones positivas se experimentan cuando se logra una meta, cuando se percibe algún progreso o mejora. Estas emociones son agradables y proporcionan disfrute y bienestar.

Las emociones ambiguas son aquellas que pueden ser positivas o negativas según las circunstancias. Por ejemplo la sorpresa. Una sorpresa puede ser positiva o negativa según lo que ocasione la sorpresa. La compasión supone una emoción positiva por lo que tiene de amor hacia la persona que sufre, pero al mismo tiempo implica una emoción negativa por el sufrimiento del otro. La esperanza se experimenta ante un sufrimiento que se confía en que se pueda superar. Si bien Lazarus (1991) sitúa la compasión y la esperanza entre las emociones ambiguas, conviene decir que otros autores las consideran como positivas. Las emociones ambiguas se parecen a las positivas en su brevedad temporal y a las negativas en cuanto a la movilización de recursos para el afrontamiento. Algunos autores denominan a esas emociones problemáticas o *borderline* (Lazarus, 1991) y otros neutras (Fernández-Abascal, 1997).

La distinción entre emociones positivas y negativas es tan evidente que no necesitaría mayor explicación. La mayoría de las personas tienen claro que miedo, rabia o tristeza son emociones negativas, mientras que alegría, amor y felicidad son positivas. Esta evidencia hace que en muchas clasificaciones ya se dé por supuesto y, por tanto, no quede reflejado en la presentación formal.

Conviene tener presente que "emociones negativas" no significa "emociones malas". A veces se ha establecido erróneamente una identificación entre negativo igual a malo y positivo igual a bueno. Lo cual puede llevar a pensar que "soy malo puesto que tengo emociones malas (ira, rabia, miedo)", y de esto se puede derivar un complejo de culpabilidad. Hay que tener presente que la inevitabilidad de experimentar emociones negativas cuando se presentan obstáculos en nuestro camino no debe confundirse con la maldad de la persona. Todas las emociones son legítimas y hay que aceptarlas. La maldad sólo es atribuible al comportamiento subsecuente a la emoción, pero no a la emoción en sí.

No hay que confundir la emoción con la orexis (posible acción subsiguiente). Por ejemplo, de una emoción negativa se puede derivar un comportamiento adaptativo. El miedo activa el comportamiento de huida, lo cual es adaptativo para asegurar la supervivencia. De la ira puede derivarse, aunque no necesariamente, un ataque físico que puede poner en peligro la propia vida y la de otras personas; en este caso, no sería un comportamiento adaptativo. Lo mismo se puede decir de las emociones positivas, como la alegría, de la cual pueden derivarse comportamientos adaptativos o desadaptativos. Por ejemplo, de la alegría por haber ganado un premio en la lotería podrían derivarse com-

booksmedicos.org

portamientos de riesgo que incluyan consumo de drogas y conducción temeraria. En conclusión, tanto de las emociones positivas como de las negativas pueden derivarse comportamientos adaptativos o desadaptativos. Por eso es importante poner inteligencia entre el estímulo (que genera la emoción) y la respuesta que se da. La impulsividad puede conllevar comportamientos de riesgo. La implicación psicopedagógica es la importancia de aprender a responder de forma adaptativa ante cualquier tipo de emoción.

Si bien la mayoría de autores están de acuerdo en que hay emociones positivas y negativas, a algunas personas que se dedican a la educación no les gustan las palabras "positivo" y "negativo" y prefieren hablar de emociones "agradables" y "desagradables". Conviene recordar que negativo no significa malo. Los imanes y la electricidad tienen un polo positivo y otro negativo y no significa que uno sea el bueno y el otro el malo; el "negativo" en fotografía significa que se ve al revés (lo blanco pasa a ser negro y viceversa), pero no que sea malo; cuando uno se hace un análisis clínico y observa que los resultados son negativos, no significa que sean malos. Imaginemos una persona que se ha hecho una prueba del sida y los resultados son negativos; no significa que sean malos, sino todo lo contrario. Es decir, negativo significa "ausencia de", y positivo "presencia de". Estas confusiones pueden ser la causa de la oposición de algunas personas a utilizar positivo y negativo respecto a las emociones, en contra de cualquier marco teórico. En su lugar prefieren utilizar emociones agradables o desagradables. Pero el tema es más complicado. Cuando una persona va a un parque temático y se sube a una montaña rusa para experimentar miedo, ¿se puede decir que es una emoción desagradable?

Al principio del capítulo se ha hablado de hacer un listado de emociones, que la mayoría de las personas clasifican en positivas y negativas. Después se puede contar cuántas hay en cada categoría. ¿De cuál habrá más? En general, la mayoría ha escrito más emociones negativas que positivas. ¿A qué obedece esto?

Se han observado diferencias considerables entre las emociones positivas y negativas por lo que respecta a la dimensión temporal. Es decir, la cantidad de tiempo durante el cual las personas experimentan una emoción. La duración de las emociones negativas es mayor que la duración de las emociones positivas. Esto es coherente con la ley de la asimetría hedónica de Frijda (1988), según la cual el placer es siempre contingente con el cambio y desaparece con la satisfacción continua, mientras que el dolor puede persistir en el tiempo, si persisten las condiciones adversas.

Es curioso observar que las emociones positivas han sido ignoradas históricamente desde el punto de vista psicológico. No está claro por qué esto ha sido así. Tal vez sea porque tienen un impacto más obvio y poderoso en la persona, muchas veces en términos psicopatológicos (ansiedad, depresión, estrés). Este razonamiento explicaría el énfasis en el estrés, la ansiedad y la depresión, sobre todo a partir de los años cincuenta. En el fondo hay un enfoque terapéutico de la psicología. Los planteamientos preventivos en educación, que surgen a partir de los años setenta, y la psicología positiva de principios del siglo XXI, son movimientos que ponen un énfasis especial en las emociones positivas.

En los diccionarios hay más palabras para describir emociones negativas que positivas. Lo cual refleja que la preocupación de la gente ha estado más en esas emociones que

booksmedicos.org

en las positivas. Todos los argumentos anteriores, a los cuales se podrían añadir otros, contribuyen a explicar por qué los listados que se hacen de emociones contienen más de negativas que de positivas. Esto sugiere que, de cara al futuro, conviene introducir un cambio de tendencia de cara al bienestar personal y social.

3.4. Las familias de emociones

Cuando se pregunta "¿cómo te sientes?", muchas personas se limitan a responder de dos formas posibles: bien o mal. Pero hay otras personas capaces de matizar más y pueden responder: indignado, ansioso, alegre, enamorado, triste, decepcionado, frustrado, etc. El listado se puede alargar.

En el apartado sobre la tradición literaria se ha expuesto que hay más de 500 palabras que describen emociones. Intentar una clasificación con un número tan grande resultaría poco menos que imposible. Por esto, conviene agruparlas previamente.

Las emociones se agrupan en familias emocionales. Las emociones se pueden agrupar en conjuntos de la misma especificidad, cuya diferencia reside en la intensidad o en matices sutiles. Por ejemplo, en la familia de la ira se incluyen rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, etc.

Las diversas emociones que se pueden incluir dentro de una misma familia a veces pueden ser simples sinónimos. Pero en general se trata de matices por intensidad o complejidad. La intensidad de una emoción, dentro de la familia del miedo, permite distinguir entre preocupación, ansiedad, angustia, miedo, temor, pavor, pánico, horror, terror, etc.

En el momento de elaborar una clasificación de emociones, éstas se agrupan en familias. Esto es tan evidente que no merece justificación y tiene un acuerdo general. La familia se denomina de forma genérica con una de las emociones. Por ejemplo, ira representa a toda la familia; lo mismo ocurre con miedo, tristeza, alegría, etc. Son palabras que tienen un sentido general como denominador de la familia y un sentido específico como un miembro más de la familia. El problema está en el criterio para formar las familias de emociones.

3.5. El modelo de Plutchik

Plutchik (1958) presentó un modelo de emociones primarias y secundarias, basado en la tradición evolucionista darwiniana. El modelo de Plutchik parte de dos principios: *a)* las emociones son reacciones del organismo a los problemas de la vida para una mejor adaptación; *b)* las emociones se estructuran en pares de opuestos.

De esto se deriva que las emociones tienen una valencia. Por una parte hay emociones que representan un paso adelante en la adaptación a una situación más positiva (emociones positivas). Por otra parte hay situaciones de peligro, dificultades, obstáculos que hay que superar de cara a la adaptación (emociones negativas).

booksmedicos.org

Para Plutchik hay cuatro problemas básicos: identidad, temporalidad (reproducción), jerarquía y territorialidad. Estos problemas son compartidos por las personas y los animales (como mínimo, los superiores).

La identidad concierne a la pertenencia a un grupo y es un problema existencial de gran interés para la psicología social y para la educación intercultural. La cuestión es "¿a quién vamos a aceptar como miembros del grupo?". En la identidad intervienen dos emociones: aceptación y aversión. Desde el enfoque funcional se corresponden a la inclusión y el rechazo. La primera conlleva una serie de emociones positivas como el sentimiento de pertenencia, amor, compasión, etc. El segundo se extiende en la hostilidad, ira y violencia.

La temporalidad se refiere a que los organismos tienen una duración y para asegurar la permanencia de la especie deben reproducirse. Basándose en esto se han creado instituciones como la familia, el matrimonio, los clanes, las tribus, las comunidades, etc. Las reacciones adaptativas en ese contexto activan las emociones de alegría, por una parte, y tristeza por otra. Por ejemplo, la felicidad por el nacimiento de un hijo y la tristeza por la muerte de un ser querido. En cuanto a la función, la experiencia positiva es la reproducción. La negativa tiene la función de promover la reintegración en otro grupo cuando uno ha perdido a sus seres queridos.

La jerarquía es la dimensión vertical de la dimensión social. Es un concepto amplio que incluye poder, autoridad, influencia, estatus, prestigio, etc. La jerarquía es un tema clave en sociología, política, dinámica de grupos, relaciones interpersonales y sociales, etc. Estar en una postura de dominio social asegura el acceso a la comida, al sexo y al bienestar material. De esto se deriva un impulso natural a ascender en la escala social. Las reacciones adaptativas son la ira y el miedo. Desde el punto de vista funcional, la ira significa el ataque para tener un mayor dominio y ascender en la jerarquía; es decir, la destrucción como función de la ira. El miedo impulsa a la protección.

La territorialidad significa que todo organismo necesita un espacio vital que le pertenezca. Debe ser un lugar seguro que proporcione alimento, cobijo y otras necesidades. Un territorio se define por sus límites, que los animales marcan de alguna forma. El territorio humano puede pertenecer a una persona, familia, grupo, comunidad, ciudad, etnia, nación, etc. La territorialidad no solamente se refiere al espacio físico, sino a los bienes en general: dinero, joyas, objetos, ropas, instrumentos, vehículos, etc. La territorialidad es un tópico clave en economía, sociología, política, geografía humana y ecología. La anticipación y la sorpresa son dos emociones básicas relacionadas con la territorialidad. En el nivel funcional, la territorialidad requiere "exploración" del territorio; es decir, interés por conocerlo, lo cual supone tener expectativas sobre cómo pueda ser, anticipar lo que se puede encontrar, etc. De todo ello derivan emociones (interés, expectativa, anticipación) que previenen contra sorpresas desagradables en el proceso exploratorio y la pérdida de control del propio territorio. En este sentido, Plutchik denomina orientación a la función de la sorpresa. La persona que está bien orientada no tiene sorpresas desagradables.

booksmedicos.org

CUADRO 3.2
Estructura y función emocional según Plutchik

Problemas	*Funciones*	*Emociones*
Identidad	Inclusión	Aceptación: incorporación, respeto, adoración, devoción, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, etc.
	Rechazo	Aversión: hostilidad, asco, revulsión, desagrado, etc.
Temporalidad	Reproducción	Alegría: felicidad, enamoramiento, entusiasmo, euforia, excitación, deleite, etc.
	Reintegración	Tristeza: pena, pesimismo, aflicción, dolor, pesar, desconsuelo, etc.
Jerarquía	Protección	Miedo: temor, ansiedad, angustia, preocupación, timidez, etc.
	Destrucción	Ira: rabia, furia, irritación, exasperación, etc.
Territorialidad	Exploración	Anticipación: interés, fascinación, expectativa, etc.
	Orientación	Sorpresa: atención, asombro, pasmado, etc.

El marco teórico se expone en el cuadro 3.2. De donde deriva la figura 3.1. Por ampliación de cada una de las emociones básicas, se deriva la figura 3.2, que sintetiza el modelo de Plutchik. Para cada una de las emociones básicas hay distintos niveles de intensidad. El modelo de la figura 3.1 se puede considerar como un corte transversal del modelo completo de la figura 3.2.

Figura 3.1. Las ocho emociones básicas según Plutchik.

booksmedicos.org

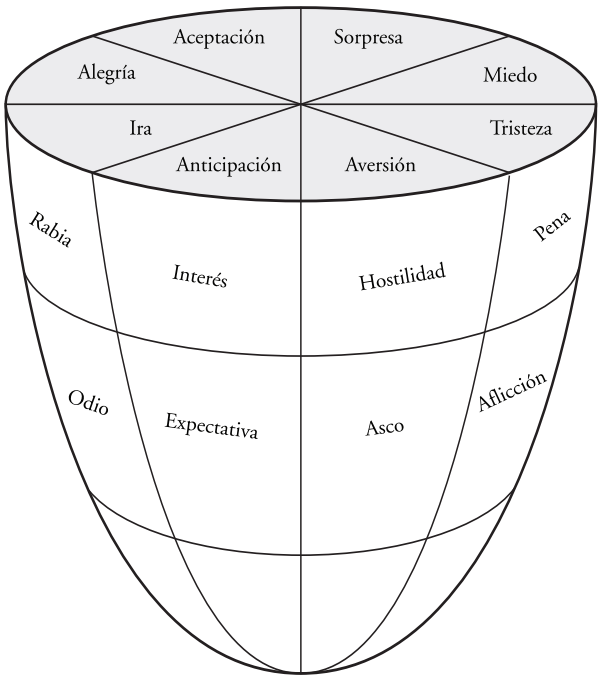


Figura 3.2. Modelo de Plutchik.

A pesar de lo atractivo y coherente que es el modelo de Plutchik, dista mucho de ser aceptado de forma general. Entre los puntos de crítica están los siguientes: la lista de emociones es incompleta; en la vida hay más categorías de problemas; sorprende que la ira tenga valencia positiva, en oposición a la del miedo, que es negativa. La mayoría de autores (TenHouten, 2007) asignan a la ira una valencia negativa, ya que está asociada con acontecimientos que suponen un obstáculo de cara al logro de los objetivos personales o se asocia con situaciones desagradables. A pesar de todas las críticas, hay que reconocer que el modelo de Plutchik es un punto de partida para muchas investigaciones posteriores.

3.6. Emociones primarias y secundarias

Muchos analistas de las emociones han distinguido entre emociones primarias y secundarias. Las emociones primarias han recibido otras denominaciones como básicas, discretas, elementales o puras. En general se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición típica de afrontamiento. Por ejemplo, la forma impulsiva de responder al miedo es la huida; la de afrontar la ira es el ataque.

booksmedicos.org

Las emociones secundarias también se denominan complejas o derivadas. Se derivan de las primarias o básicas, generalmente por combinación entre ellas, como las mezclas de colores que un pintor hace en su paleta. No presentan rasgos faciales característicos, ni una tendencia particular a la acción. Los celos son una emoción compleja, cuya forma de afrontamiento puede ser muy distinta según las personas y las circunstancias.

TenHouten (2007) presenta una teoría general de las emociones basada en el modelo de Plutchik (1958) donde hay cuatro pares de emociones primarias opuestas: aceptación-asco, alegría-tristeza, ira-miedo, anticipación-sorpresa.

La aceptación se refiere al contacto que el ser humano busca con los demás desde el nacimiento. Una manifestación es el apego con la madre. La emoción de aceptación tiene dos dimensiones. Una es la aceptación de la familia, amistades, compañeros, conocidos, amantes, etc. Pero también se refiere al sentimiento de sentirse aceptado por los demás. Ambos tipos de aceptación envuelven el sentimiento de identidad. En oposición está el sentirse rechazado o sentimiento de exclusión. La autoestima depende en gran medida de la aceptación. Está claro que lo que TenHouten denomina aceptación entra en lo que muchos otros llaman amor en sentido amplio.

La anticipación es una emoción primaria que se caracteriza por un interés en explorar el entorno. El interés mantiene la atención, que es una disposición general a responder de forma adaptativa a los estímulos del entorno en cambio permanente. Desde la primera infancia hay un interés que sirve para focalizar y mantener la atención hacia las fuentes externas de estimulación. El niño sigue con la mirada los objetos que despiertan su interés. Este interés es esencial para aprender a distinguir entre objetos y personas. El interés es una emoción importante para estar al corriente de lo que sucede en nuestro entorno. El interés activa el comportamiento exploratorio que se manifiesta en los niños y en los adultos. Manifestaciones de exploración son los descubrimientos geográficos (Vasco de Gama, Colón, Magallanes), las expediciones (al Everest, a la Antártida), la investigación científica, la llegada a la Luna, etc. La exploración del entorno conduce al desarrollo de la anticipación. Interés, atención, exploración y anticipación son manifestaciones de una emoción básica que se opone a la sorpresa.

El asco se refiere a los alimentos en mal estado. Pero por extensión puede incluir a las personas. Aunque en este caso es más apropiado hablar de aversión. En este texto se utiliza esta última acepción siempre que no se refiera específicamente a los alimentos. Las demás emociones primarias propuestas por TenHouten son de dominio público y por tanto no merecen mayor comentario.

A partir de las ocho emociones primarias se derivan las emociones secundarias. Si se juntan dos emociones primarias el resultado es una emoción secundaria. De todas las combinaciones posibles de las ocho emociones primarias, TenHouten (2007) deriva las 28 emociones secundarias que se presentan en el cuadro 3.3.

Si se juntan tres emociones básicas, resultan las emociones terciarias. Las emociones terciarias también pueden ser el resultado de combinar una emoción primaria con una secundaria.

booksmedicos.org

CUADRO 3.3
Emociones según TenHouten (2007)

I. Ocho díadas primarias (formadas por pares de emociones adyacentes)	
Amor	Alegría + aceptación
Miseria *(misery)*	Tristeza + aversión
Orgullo	Ira + alegría
Vergüenza	Miedo + tristeza
Agresividad	Ira + anticipación
Alarma	Miedo + sorpresa
Curiosidad	Aceptación + sorpresa
Cinismo	Anticipación + aversión
II. Ocho díadas secundarias (formadas por pares de emociones semiadyacentes)	
Dominancia	Aceptación + ira
Sumisión	Aceptación + miedo
Optimismo	Anticipación + alegría
Pesimismo	Anticipación + tristeza
Deleite	Sorpresa + alegría
Decepción	Sorpresa + tristeza
Repugnancia	Aversión (asco) + miedo
Desprecio	Aversión + ira
III. Ocho díadas terciarias (formadas por pares de emociones con dos en medio)	
Sagacidad *(sagacity)*	Aceptación + anticipación
Susto	Aversión + sorpresa
Melancolía *(morbidness)*	Alegría + aversión
Resignación	Tristeza + aceptación
Mal humor	Ira + tristeza
Culpabilidad	Miedo + alegría
Ansiedad	Anticipación + miedo
Rabia *(outrage)*	Sorpresa + ira
IV. Cuatro díadas cuaternarias o antitéticas (formadas por pares de emociones opuestas)	
Ambivalencia	Aceptación + aversión
Catarsis	Alegría + tristeza
Quedar helado *(frozenness)*	Ira + miedo
Confusión	Anticipación + sorpresa

booksmedicos.org

3.7. ¿Emociones básicas, primarias o discretas?

Muchos autores se refieren a las emociones básicas o primarias. Pero no hay acuerdo en cuáles son. Los modelos de Plutchik (1958), uno de los primeros, y TenHouten (2007), uno de los últimos, son dos ejemplos entre muchos otros. La discrepancia probablemente se deba, entre otras razones, a las diferentes maneras de conceptualizar las emociones básicas. Se pueden identificar dos enfoques en el momento de definirlas.

Según los enfoques más bien biológicos, las emociones básicas son un conjunto de emociones que tienen una base biológica y se transmiten a través de los genes a lo largo de la filogénesis. La expresión facial es una forma de identificarlas. Son emociones universales en el sentido de que están presentes desde el nacimiento y en todas las culturas, a lo largo del tiempo. Incluso se encuentran en los animales superiores (Ekman, 1984; Izard, 1977; Johnson-Laird y Oatley, 1992; MacLean, 1993; Plutchik, 1984). Este enfoque es el más habitual en el momento de definir las emociones básicas. Las definiciones, lógicamente, varían según los autores, de tal forma que cada autor pone el énfasis en algún aspecto (expresión facial, base genética, universalidad).

Desde los enfoques más bien cognitivos, las emociones básicas son un conjunto pequeño de emociones que constituyen los elementos fundamentales de la vida emocional y que se pueden combinar para producir otras emociones más complejas, de forma similar a los colores (Barret, 2006; Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006).

Las *emociones sociales* son un tipo de emociones características de las personas que se suelen experimentar en la interacción social. Son ejemplos de emociones sociales la vergüenza, la culpabilidad, la timidez, la vergüenza ajena, etc. Son emociones importantes en la vida de las personas, de tal forma que para algunos se podrían considerar emociones primarias o básicas. Pero es dudoso que se puedan considerar básicas desde el punto de vista biológico, si esto requiere la universalidad; es decir, la presencia de la emoción en personas y animales, desde el nacimiento y a lo largo de la filogénesis.

Dada la divergencia en el momento de definir las emociones básicas, algunos autores (Niedenthal, Krauth-Gruber y Ric, 2006) apuntan a la existencia de unas *emociones discretas* que son los estados emocionales irreducibles. Es decir, son las emociones que no pueden dividirse en otras. En la conceptualización de las emociones discretas no se asume una base biológica, con todo lo que supone ese enfoque. El concepto de emociones discretas permite la identificación, diferenciación, definición y denominación a partir de la experiencia emocional, representada como esquemas o unidades de información organizada en la memoria. Las influencias culturales y sociales desempeñan un papel importante en la delimitación de las emociones discretas (Averill, 1980; Harris, 1993; Lewis, 1993; Saarni, 1993).

Las emociones discretas se ajustan a otros modelos de clasificación de la naturaleza: colores, elementos químicos, pájaros, animales, plantas, etc. En todos estos casos, por ejemplo, los colores, nos encontramos con multitud de ellos. Interesa conocer los colores básicos a partir de los cuales se forman todos los demás. Sabemos que son rojo, azul y amarillo. En el mundo hay infinidad de objetos formados por materia; la tabla periódica de los elementos permite identificar los elementos básicos. De forma parecida, en

booksmedicos.org

el estudio de las emociones interesa conocer aquéllas a partir de las cuales se derivan las demás. Sean éstas básicas o no, en el sentido biológico.

En estadística, las variables discretas se oponen a las continuas. Esto se pude aplicar a las emociones. Hay que tener presente que el panorama general de las emociones se estructura como grandes océanos. Es difícil saber cuando se pasa del Índico al Pacífico. Igualmente es difícil, a veces, discernir cuando se pasa, por ejemplo, del asco a la aversión, al rechazo, a la hostilidad y al odio; (naturalmente cuando el asco se aplica a personas). Aceptado, por tanto, que las emociones se estructuran de forma continua, como los colores del arco iris, ¿es posible identificar unas emociones discretas? Al igual que se pueden identificar claramente unos colores básicos (rojo, azul, amarillo), probablemente se puedan identificar unas emociones discretas que serían las unidades mínimas.

Las emociones discretas, al ser la unidad mínima de experiencia emocional, tienen una duración breve. Pueden ser segundos, minutos, a veces horas, pero poco más. Por esto, también se las denomina emociones agudas. Pero no todas las emociones agudas son emociones discretas. Las emociones agudas se agrupan en familias de emociones discretas. Las emociones discretas se denominan con el término que identifica a familias de emociones agudas. Por ejemplo, son emociones discretas el miedo, la ira y la tristeza. Dentro de la emoción discreta de miedo, hay un conjunto de emociones agudas como susto, pánico, terror, etc.

A continuación, vamos a referirnos a las emociones discretas, entendidas como la unidad mínima de experiencia emocional. Lo que nos interesa es conocer los elementos básicos de la vida emocional. En general, las emociones discretas coinciden con las emociones básicas o primarias. Pero no vamos a entrar en la discusión sobre su base biológica, ni en su universalidad. Por ejemplo, hay emociones sociales que son emociones discretas (como la vergüenza) pero que es dudoso que se pueden considerar básicas desde el punto de vista biológico. Consideramos que abordar la clasificación de las emociones desde la perspectiva de las emociones discretas puede facilitar la comunicación y evitar ciertas discusiones que sólo dificultan el avance en un tema tan aventurado como la clasificación de las emociones.

3.8. Modelos empíricos

La mayoría de los modelos de clasificación de las emociones que se presentan en este capítulo son de carácter teórico. Es decir, son propuestas a partir de la imaginación de los investigadores. Pero también hay modelos empíricos. Es decir, son el resultado de una recogida de datos. Uno de ellos, que se presenta como ejemplo, es el *cluster análisis* de Shaver y sus colaboradores.

Shaver, *et al.* (1987) realizaron una investigación en la que se entregaron 135 cartas a los sujetos experimentales. Cada carta contenía el nombre de una emoción. Los sujetos ordenaron las cartas de tal forma que para ellos representaban grupos de palabras cuyo significado era similar. La ordenación de las cartas se analizó con la técnica de análisis multivariable conocida como *cluster análisis* jerárquico (para más detalles véase Bisquerra, 1989). El resultado fue la ordenación jerárquica que aparece en la figura 3.3.

booksmedicos.org

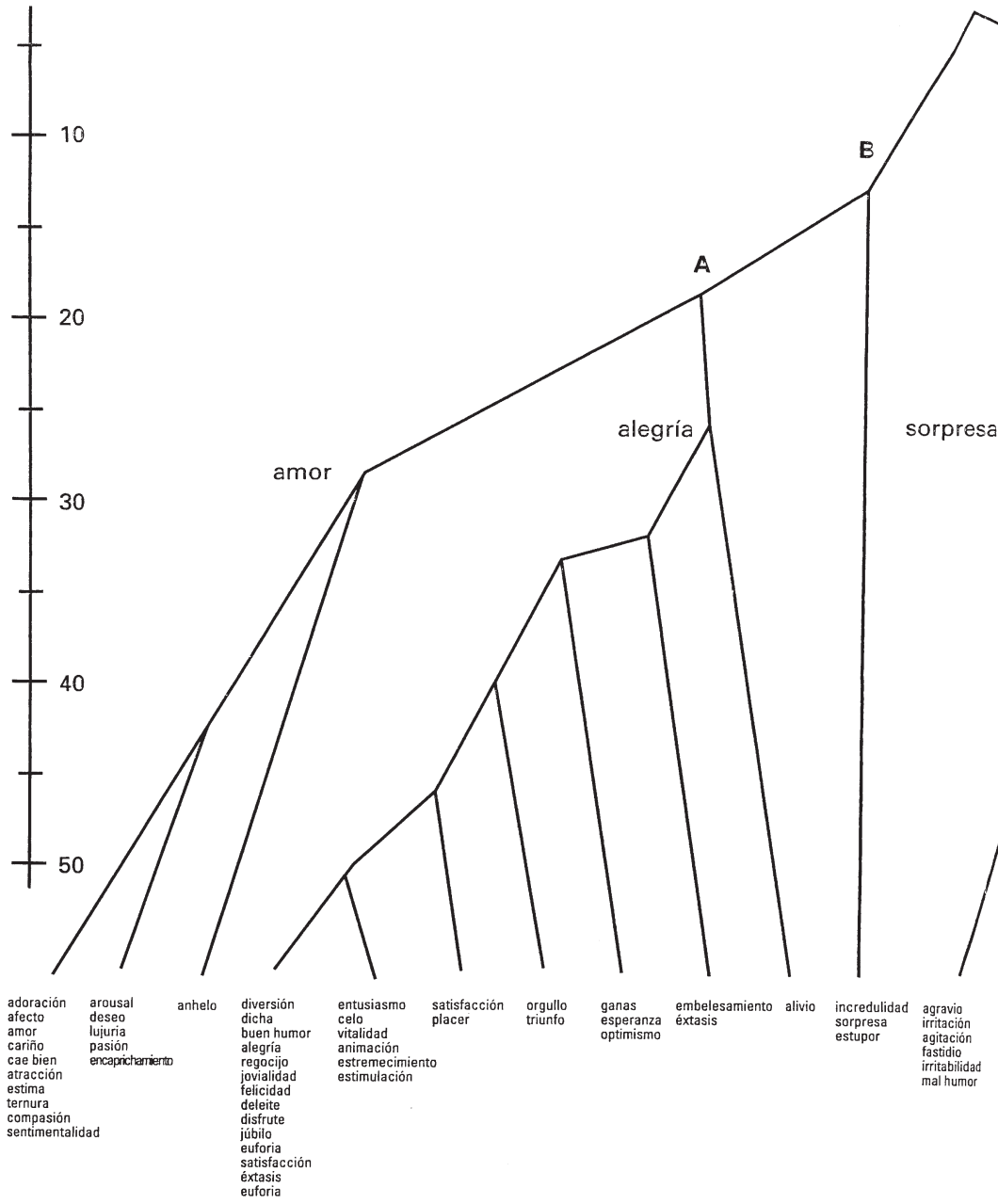
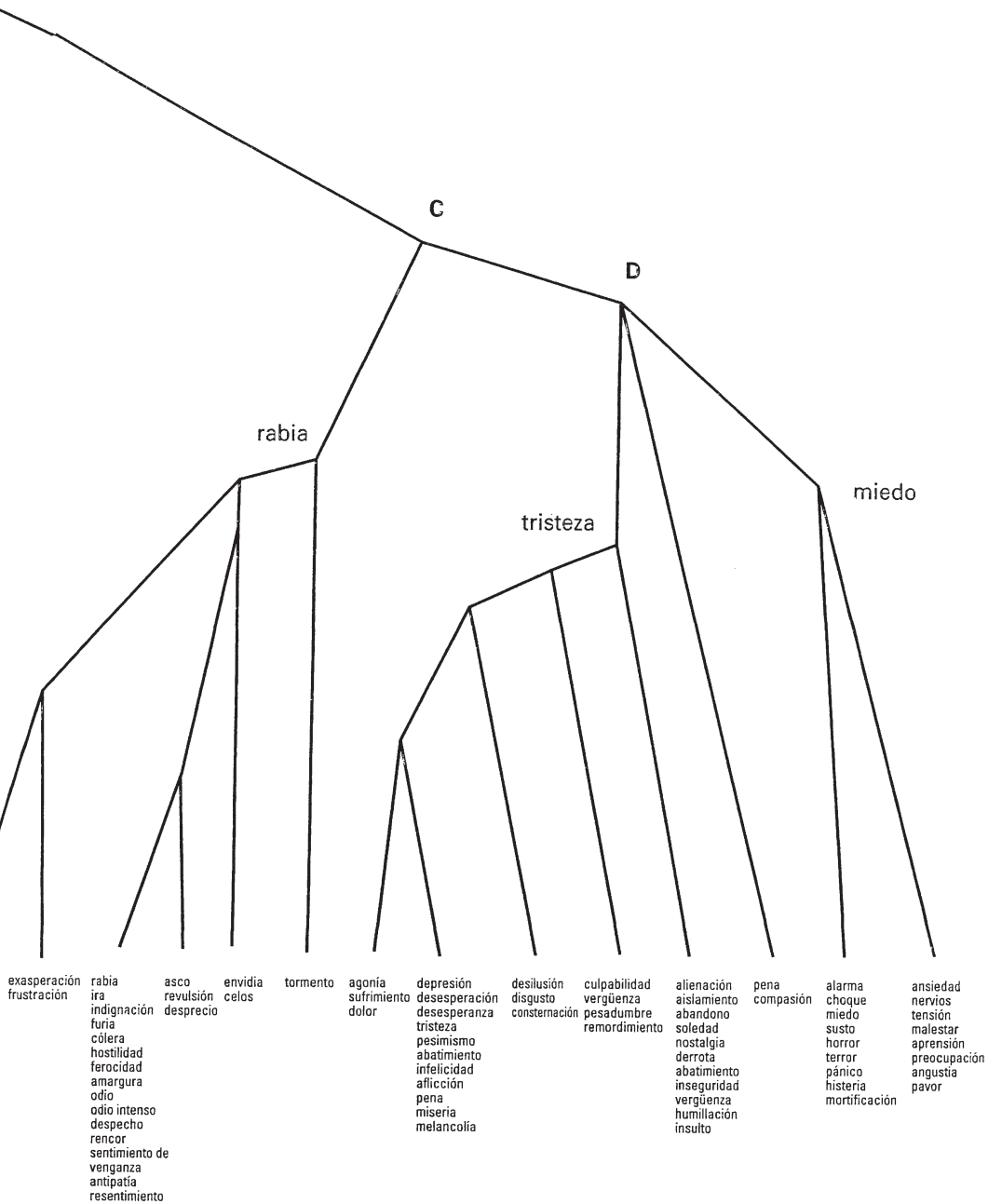


Figura 3.3. Cluster análisis de Shaver *et al.* (1987).

booksmedicos.org



booksmedicos.org

Como se puede observar, hay tres niveles de análisis jerárquico. Por una parte está la distinción entre emociones positivas y negativas. Después aparecen las categorías básicas: amor *(love)*, alegría *(joy)*, ira *(anger)*, tristeza *(sadness)*, miedo *(fear)* y sorpresa *(surprise)*. Esta última, entre las positivas y las negativas. Después hay categorías subordinadas, que representan matices entre las emociones básicas. Por ejemplo, en la rabia aparecen cuatro categorías: rabia, asco *(disgust)*, envidia-celos, fastidiar *(torment)*. En el miedo aparecen dos categorías que se pueden denominar miedo y ansiedad. La conclusión, apoyada por otros autores (Niedenthal, 2006) es que las seis categorías representan algo así como estados emocionales irreducibles. Estos resultados apoyan la teoría de las emociones discretas.

3.9. Dimensiones estructurales de la emoción

Muchos investigadores como Russell, Watson, Tellegen, Larsen, Diener, etc. (citados por Niedenthal *et al.,* 2007) han hallado una estructura bidimensional en las emociones. La figura 3.4 pretende resumir las aportaciones de estos trabajos. Como se puede observar, hay dos posibles ejes factoriales principales, que reciben distintos nombres según los autores; pero que en general pueden denominarse "activación" *(arousal)*, con dos polos (alta y baja), y placer-displacer.

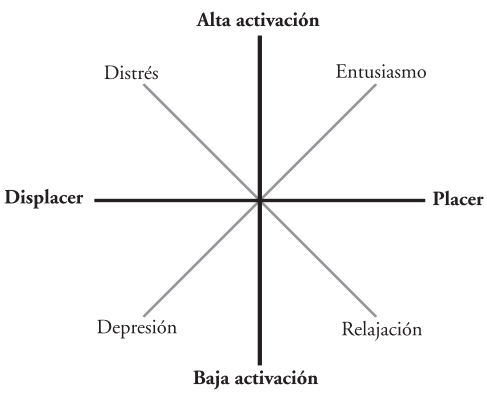


Figura 3.4. Estructura bidimensional de las emociones.

Un problema de fondo es cuántos ejes factoriales se pueden identificar. Para algunos, con dos es suficiente: activación y placer. Para otros, debe haber más factores. Como por ejemplo distrés-relajación, entusiasmo-depresión. De este planteamiento derivan instrumentos de medida de las emociones como la conocida escala PANAS (Positive And Negative Affect Scale) de Watson *et al.* (1988), adaptada al español por Tous y Andrés Pueyo (1991).

Algunos consideran que el espacio bidimensional no es suficiente para explicar la complejidad de la estructura de las emociones. El debate en torno a las dimensiones se relaciona directamente con la teoría de la polaridad.

booksmedicos.org

3.10. La polaridad emocional

La teoría de la polaridad emocional es una hipótesis según la cual las emociones presentan una estructura factorial. Habría unos ejes factoriales que identificarían a las emociones. Sin embargo no queda claro si se trata de una estructura monopolar o bipolar.

Según la hipótesis de la *bipolaridad*, las emociones se estructuran por parejas de emociones opuestas. Cada pareja constituye un eje factorial. Diversos nombres se han dado a estos ejes: amor-odio, alegría-tristeza, aceptación-aversión, entusiasmado-deprimido, placer-displacer, tensión-desinterés, enfado-contento, interesado-aburrido, etc. En un polo del eje está una emoción en grado máximo y en el otro polo está la emoción antagónica en grado máximo.

Según la hipótesis de la *monopolaridad*, habría entre seis y doce factores monopolares independientes. Cada emoción discreta ocuparía un eje factorial de tal forma que en un extremo estaría la emoción con la máxima intensidad y en el otro polo estaría la de mínima intensidad. Estos ejes recibirían los nombres de ira, miedo, tristeza, alegría, sorpresa, etc. La independencia factorial significa que las emociones discretas no tienen ninguna relación entre ellas. La activación de un eje no afecta a otro eje.

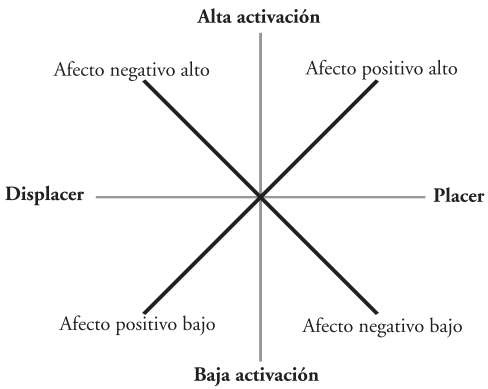


Figura 3.5. Modelo de Watson y Tellegen (1985).

Watson y Tellegen (1985) presentan un modelo en este sentido, con algunas variaciones. Proponen un giro de cuarenta y cinco grados en los ejes y un cambio de denominación. Los dos ejes principales serían uno para el afecto positivo y el otro para el negativo. En la parte superior estaría la activación alta y en la parte inferior, la baja. La figura 3.5 representa el modelo de Watson y Tellegen (1985). Fijémonos que en ese modelo no hay un eje con dos polos, afecto positivo en un extremo y negativo en el otro, sino que hay dos ejes, uno para cada tipo de afecto. Se considera que afecto positivo y afecto negativo son variables independientes. Por ejemplo, una persona puede tener afecto positivo alto hacia

booksmedicos.org

otra persona (hija, pareja) y en un momento dado surgir un conflicto y experimentar simultáneamente afecto negativo alto. La consideración de que son dos ejes independientes permite explicar mejor la ambivalencia afectiva en situaciones similares.

En conclusión, las investigaciones apuntan a la existencia de una polaridad. Pero no han permitido dilucidar si se trata de una estructura monopolar o bipolar. Diversos autores aportan argumentos de peso sobre cada una de las opciones. Para más detalles véase Niedenthal (2007). Probablemente la realidad de las emociones sea más compleja de lo que se pueda representar esquemáticamente en una estructura bidimensional.

3.11. El modelo circumplejo

Algunos autores (Russell, 1980) han llegado a la conclusión de que las emociones, más que en ejes factoriales, se estructuran en torno a una circunferencia concretamente lo expone en su artículo "A circumplex model affect", publicado en el *Journal of Personality and Social Psychology*. La figura 3.6 representa una síntesis del modelo circumplejo propuesto por diversos autores como Russell, Feldman, Barrett, Larsen, Diener, etc. (Niedenthal, 2007).

Hay voces críticas frente al modelo circumplejo; entre ellas Scherer (cit. por Niedenthal, 2007). Este debate afecta a la conceptualización de cómo se estructuran las emociones, de dónde derivan los instrumentos de medida. En el estado actual de la cuestión, no se puede decir que se haya llegado a una conclusión. El debate sigue abierto.

Figura 3.6. Modelo circumplejo.

booksmedicos.org

3.12. Clasificación de las emociones

En el momento de proponer clasificaciones de emociones, cada teórico propone la suya. En las páginas anteriores se han presentado algunas clasificaciones de las más representativas. Es lógico que haya muchas coincidencias. Pero no hay ninguna clasificación que haya sido aceptada de forma general.

Algunos autores se han referido a "las tres grandes" (miedo, ira, tristeza). Otros han hecho referencia a "las seis básicas": miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa, asco. Entre los modelos propuestos los hay jerárquicos, factoriales, circumplejos, etc.

En el cuadro 3.4 se presentan 23 clasificaciones de emociones propuestas por autores representativos. En ellas aparecen 35 emociones diferentes. La mayoría de las clasificaciones incluyen entre seis y doce emociones.

CUADRO 3.4
Clasificación de las emociones según diversos autores

Autor	*Año*	*Criterio clasificatorio*	*Emociones*
Descartes	1647	Experiencia emocional	– Alegría, tristeza, amor, odio, deseo.
McDougall	1926	Relación con instintos	– Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura.
Mowrer	1960	Innatos	– Dolor, placer.
Plutchik	1962 1980	Adaptación biológica	– Miedo, ira, alegría, tristeza, anticipación, sorpresa, aceptación, asco.
Tomkins	1962 1984	Descarga nerviosa	– Miedo, ira, alegría, interés, sorpresa, ansiedad, asco, desprecio, vergüenza.
Arnold	1969	Afrontamiento	– Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.
Arieti	1970	Cognitivo	– Miedo, rabia, satisfacción, tensión, deseo.
Izard	1972 1991	Procesamiento	– Miedo, ira, alegría, ansiedad, interés, sorpresa, vergüenza (culpa), desprecio, asco.
Ekman	1973 1980	Expresión facial	– Miedo, ira, alegría, tristeza, sorpresa, asco.
Osgood *et al.*	1975	Significado afectivo	– Miedo, ira, alegría, tristeza, placer, interés, sorpresa, asco.
Emde	1980	Biosocial	– Miedo, ira, alegría, tristeza, interés, sorpresa, ansiedad, vergüenza, timidez, culpa, asco.
Scott	1980	Sistémico	– Miedo, ira, placer, soledad, ansiedad, amor.
Panksepp	1982	Psicobiológico	– Miedo, ira, pánico, expectativa, esperanza.
Epstein	1984	Integrador	– Miedo, ira, alegría, tristeza, amor.

[.../...]

booksmedicos.org

CUADRO 3.4 *(continuación)*

Autor	*Año*	*Criterio clasificatorio*	*Emociones*
Trevarthen	1984	Psicología infantil	– Miedo, ira, felicidad, tristeza.
Weiner	1986	Independencia atribucional	– Culpabilidad, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa, tristeza.
Oatley y Johnson-Laird	1987	Sin contenido proposicional	– Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza.
Lazarus	1991	Cognitivo	– Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, asco, felicidad/alegría, orgullo, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas.
Johnson-Laird y Oatley	1992	Emociones básicas	– Miedo, ira, felicidad, tristeza, asco.
Goleman	1995	Emociones primarias y sus "familiares".	– Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza.
Fernández-Abascal	1997	Emociones básicas principales	– Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.
Turner	2002	Sociológico	– Miedo-aversión, ira-asertividad, satisfacción-felicidad, decepción-tristeza.
TenHouten	2007	Psicología social	– Aceptación, asco, amor, tristeza, ira, miedo, anticipación, sorpresa.

En el cuadro 3.5 aparece un doble listado de las emociones que se han descrito en las clasificaciones anteriores. En la primera columna aparece la ordenación alfabética, con su respectiva frecuencia. En la parte de la derecha aparece el ránking ordenado por frecuencia de aparición.

Conviene señalar que en algunos casos se han hecho agrupaciones coherentes. Por ejemplo miedo-pánico, ira-rabia, asco-repugnancia-aversión, anticipación-expectativa, etc. También hay que observar que en algún caso se podría dudar si la palabra es realmente una emoción; esto pasa con valor y aceptación. Lo que pasa es que, a efectos prácticos, se resume en una palabra lo que en la práctica requiere una expresión para que sea entendido como una emoción: sentirse valorado, sentirse aceptado.

En el cuadro 3.5 se puede observar cómo las emociones citadas con más frecuencia son, en primer lugar las "tres grandes" *(the big three):* ira, miedo, tristeza. Si al miedo (20) le unimos la ansiedad (6), que para muchos forma parte de la misma familia, resulta que quedaría en primer lugar, con 26. Después vienen, hasta llegar a las diez primeras, asco, sorpresa, alegría, amor, felicidad, ansiedad, vergüenza. A partir de la once están las siguientes con una frecuencia superior a uno: interés, anticipación, esperanza, placer, aceptación, culpa, deseo, desesperación, desprecio. Las restantes solamente han sido incluidas en las clasificaciones de un solo autor. Este ránking sirve de base para la clasificación que se propone más adelante.

booksmedicos.org

CUADRO 3.5
Listado de emociones más frecuentes en las clasificaciones de emociones

Ordenación alfabética		*Ordenación por frecuencia*	
Aceptación	2	Ira	23
Alivio	1	Miedo	20
Alegría	9	Tristeza	15
Amor	8	Asco	14
Ansiedad	6	Sorpresa	10
Anticipación	3	Alegría	9
Asco	14	Amor	8
Asombro	1	Felicidad	8
Compasión	1	Ansiedad	6
Culpa	2	Vergüenza	5
Decepción	1	Interés	4
Desaliento	1	Anticipación	3
Deseo	2	Esperanza	3
Desesperación	2	Placer	3
Desprecio	2	Aceptación	2
Dolor	1	Culpa	2
Envidia	1	Deseo	2
Esperanza	3	Desesperación	2
Euforia	1	Desprecio	2
Felicidad	8	Alivio	1
Hostilidad	1	Asombro	1
Humor	1	Compasión	1
Interés	4	Decepción	1
Ira	23	Desaliento	1
Miedo	20	Dolor	1
Placer	3	Envidia	1
Soledad	1	Euforia	1
Sometimiento	1	Hostilidad	1
Sorpresa	10	Humor	1
Tensión	1	Soledad	1
Ternura	1	Sometimiento	1
Timidez	1	Tensión	1
Tristeza	15	Ternura	1
Valor	1	Timidez	1
Vergüenza	5	Valor	1

booksmedicos.org

3.13. Una clasificación psicopedagógica

Recogiendo las aportaciones de las clasificaciones que se han presentado, se propone en el cuadro 3.6 una clasificación desde una perspectiva psicopedagógica. Es decir, es una clasificación pensada para ser utilizada en la educación emocional.

CUADRO 3.6
Clasificación psicopedagógica de las emociones

EMOCIONES NEGATIVAS	
Primarias	
Miedo	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
Ansiedad	angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
Sociales	
Vergüenza	culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
Amor	aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
Felicidad	bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.

[.../...]

booksmedicos.org

CUADRO 3.6 *(continuación)*

EMOCIONES ESTÉTICAS

Las emociones estéticas han sido poco estudiadas. Por la importancia que puedan tener en la educación, se les dedica un capítulo más adelante.

Esta clasificación de carácter psicopedagógico requiere algún comentario explicativo. Dentro de las emociones básicas negativas se incluyen las tres grandes *(the big three)*, de acuerdo con la mayoría de autores: miedo, ira y tristeza.

Está el asco como emoción que se experimenta ante los alimentos en mal estado. Lo cual conlleva matices como repugnancia y aversión. Conviene señalar que esta emoción, en las relaciones sociales, a veces se aplica a las personas. Se oye decir "me das asco", "eres repugnante", lo cual tiende a converger con la ira. Es decir, cuando el asco no se debe a los alimentos, sino a las personas, entonces se asimila a la ira. En algunas clasificaciones la aversión se incluye en la ira.

Algo similar ocurre con el miedo y la ansiedad, que podrían formar parte de la misma categoría o no. Aquí se han colocado en categorías diferentes porque se considera oportuno aprender a distinguirlas. El miedo se experimenta ante un peligro real e inminente que puede ser arrollador, con grave peligro para la supervivencia. Mientras que la ansiedad es más difusa, de carácter existencial; es la suposición de un hipotético peligro, pero poco probable. Por esta distinción muchos autores como Tomkins (1962, 1984), Izard (1972, 1991), Emde (1980), Scott (1980) y Fernández-Abascal (1997) ponen miedo y ansiedad en categorías distintas.

Dentro de las emociones sociales, de momento se ha incluido una sola categoría que incluye las más relevantes; principalmente vergüenza, culpabilidad, timidez. Hay muchas otras emociones sociales (cariño, ternura, simpatía, empatía, cordialidad, etc.), pero que ya quedan incluidas en las demás categorías.

Dentro de las emociones positivas se incluye el amor, que es una de las emociones más complejas. El vocabulario asigna la misma palabra amor para tipos de amor muy distintos: amor erótico, enamoramiento, atracción sexual, amor maternal, paternal, fraternal, filial, social, etc. La categoría de amor coincide con lo que en otras clasificaciones se denomina aceptación.

Dentro de las emociones ambiguas se ha dejado una sola: la sorpresa. Como ya hemos señalado, Lazarus (1991) coloca también la compasión y la sorpresa, que estrictamente son ambiguas, pero que en nuestra cultura se pueden considerar a efectos de la práctica psicopedagógica como positivas.

Se incluyen las emociones estéticas, que no suelen estar en la mayoría de clasificaciones, debido a que se considera que, de cara a la educación, es muy importante potenciar estas emociones por múltiples razones que se exponen en el capítulo 8, dedicado exclusivamente a esas emociones.

booksmedicos.org

Como ya se ha expuesto, al elaborar una clasificación de emociones hay que tomar decisiones, que siempre van a ser discutibles. En el estado actual de la cuestión no hay ninguna propuesta con aceptación general. Por esto, hay que considerar la propuesta de clasificación anterior como provisional, tentativa y abierta a la discusión. La intención es que pueda ser de utilidad en la práctica educativa.

booksmedicos.org

4
El cerebro emocional

A partir de la "década del cerebro" (1990-2000) se ha producido un inusitado interés por el estudio del cerebro emocional. Más de 25.000 artículos en revistas especializadas son buena prueba de ello. El interés por el cerebro emocional queda reflejado en el impacto social de libros como *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano* de Damasio (1996) y *El cerebro emocional* de LeDoux (1999), donde se exponen las aportaciones de la neurociencia con un lenguaje asequible para el gran público.

Para profundizar sobre la neurociencia y el cerebro emocional se pueden consultar las obras de Barraquer (1995), que presenta una panorámica general del sistema nervioso; Mora (1996) expone una perspectiva del cerebro íntimo desde la neurociencia; en español hay obras asequibles que presentan una panorámica general de la psicofisiología (Martínez Selva, 1995) y la neuropsicología (Junqué y Barroso, 1994); para un conocimiento de la relación de las emociones con la anatomía cerebral desde el punto de vista filogenético puede consultarse a MacLean (1993); la relación de las emociones y la lateralización cortical se encuentra en Tucker y Frederick (1989); una introducción a las funciones de los neurotransmisores y hormonas en el funcionamiento emocional es la de Panksepp (1993); para una perspectiva de la neurociencia emocional véanse Cornelius (1996), Davidson, Scherer y Goldsmith (2003), Lane y Nadel (2000) y Ochsner y Barrett (2001), entre otros.

Según esta documentación, en este capítulo se exponen algunos de los elementos esenciales del cerebro emocional, como fundamento para una psicopedagogía de las emociones.

4.1. El sistema nervioso

Las emociones son procesadas por el sistema nervioso. Como su nombre indica, el sistema nervioso es un conjunto de elementos interrelacionados, cada uno con sus funcio-

booksmedicos.org

nes características. Con objeto de facilitar la comprensión de las aportaciones de la neurociencia al estudio de las emociones, se introducen a continuación los elementos esenciales del sistema nervioso.

El sistema nervioso se divide en: 1. Sistema Nervioso Central (SNC), constituido por el encéfalo y la médula espinal; 2. Sistema Nervioso Periférico (SNP), formado por los nervios que se ramifican por todo el cuerpo.

El SNP tiene dos partes: 1. SNPA (Sistema Nervioso Periférico Autónomo), que funciona independientemente de la voluntad del sujeto y tiene funciones en las vísceras, actos reflejos, secreciones hormonales, etc.; 2. SNPS (Sistema Nervioso Periférico Somático), que permite el movimiento de las distintas partes del cuerpo.

El SNPA, a su vez, tiene dos partes: *a)* el sistema nervioso simpático, que tiene funciones de activación y de respuesta en situaciones de emergencia; *b)* el sistema nerviosos parasimpático, que tiene funciones relacionadas con los estados de calma, digestión, relajación, etc.

Las figuras que se presentam ayudan a comprender mejor la estructura del sistema nervioso; pero sería recomendable la utilización de un atlas anatómico detallado para tener una visión más clara del mismo.

El SNP está constituido por grupos de neuronas, denominados ganglios, y nervios periféricos, situados en el exterior de la médula espinal y del encéfalo. El SNC y el SNP se encuentran separados anatómicamente, pero funcionan de manera interconectada. El SNPA es el encargado de regular las actividades involuntarias, tales como el latido cardíaco, la dilatación de la pupila, la presión sanguínea, las glándulas suprarrenales, la actividad del estómago, los intestinos y vísceras (hígado, riñón, vesícula biliar, vejiga...) etc.

Dentro del SNPA, el sistema nervioso *simpático* tiene una función de excitación y defensa; provoca que las glándulas suprarrenales segreguen adrenalina en situaciones de peligro o amenaza. El sistema nervioso parasimpático tiene la función de calmar o amortiguar los efectos de los estímulos que recibimos.

Por oposición, el sistema nervioso *parasimpático* funciona en los estados de calma del organismo, facilitando la relajación, el descanso, el sueño, la digestión, etc.

4.2. Estructura y función del cerebro

El cerebro es probablemente el órgano más complejo que se conoce en la naturaleza. Para comprender mejor sus funciones emocionales se va a recordar sucintamente su estructura anatómica. La exposición que sigue debería acompañarse de la consulta de un atlas anatómico. También pueden ayudar las figuras que se acompañan.

El encéfalo está estructurado en cerebro, tronco cerebral y cerebelo. En el cerebro se sitúan los hemisferios cerebrales (telencéfalo) y el diencéfalo. El tronco del cerebro incluye el mesencéfalo, la protuberancia y el bulbo raquídeo. El bulbo raquídeo es el órgano que establece la comunicación entre el cerebro y la médula. Es donde se entrecruzan los

booksmedicos.org

nervios que provienen de los hemisferios cerebrales, de tal forma que los que provienen del hemisferio derecho van a dirigirse al lado izquierdo del cuerpo, y viceversa. Esto explica que las funciones del hemisferio izquierdo se transmitan al lado derecho del cuerpo y viceversa.

Desde el punto de vista emocional, lo que interesa es el cerebro. En la estructura anatómica del cerebro, desde el punto de vista filogenético, se pueden distinguir tres partes: la corteza cerebral (neocórtex), el sistema límbico (diencéfalo) y el cerebro reptiliano (tronco cerebral). Este último es el más antiguo y realiza funciones comunes con los animales; de ahí su nombre.

La corteza cerebral es la parte más reciente en cuanto a su aparición filogenética y es una característica esencial del ser humano. Aunque hay diferencias entre ellos, a efectos prácticos y para lo que aquí interesa, se pueden considerar como sinónimos corteza cerebral, teléncéfalo, hemisferios cerebrales y neocórtex.

El cerebro humano pesa aproximadamente 1.300-1.500 gramos. Su superficie (la llamada corteza cerebral o neocórtex), si estuviera extendida, cubriría una superficie de 1.800-2.300 centímetros cuadrados. Se estima que en el interior de la corteza cerebral hay unos 22.000 millones de neuronas, aunque hay estudios que llegan a reducir esa cifra a los 10.000 millones y otros a ampliarla hasta los 100.000 millones.

La corteza cerebral está formada por los lóbulos, que es donde residen las funciones superiores. Hasta no hace muchos años, se pensaba que el cerebro tenía zonas exclusivas de funcionamiento. Investigaciones recientes han puesto esta teoría en cuestión. Cuando se realiza una función, el cerebro actúa de manera semejante a una orquesta sinfónica, interactuando varias áreas entre sí. Además se ha podido establecer que cuando un área cerebral no especializada es dañada, otra área puede realizar un reemplazo parcial de sus funciones; es lo que se denomina función vicaria. Dicho esto, la distribución estructural de funciones, a grandes rasgos es la siguiente: lóbulo occipital: visión; lóbulo parietal: sensación y movimiento; lóbulo temporal: audición, olfato; lóbulo frontal: juicio, razonamiento y procesamiento de las emociones. Hay funciones compartidas por diversas estructuras anatómicas. Por ejemplo, en el aprendizaje están implicados los lóbulos frontal, parietal y temporal. Todo el neocórtex está implicado en el lenguaje.

El diencéfalo es la zona subcortical donde se encuentran tálamo, hipotálamo, epitálamo y subtálamo. El tálamo controla ciertas sensaciones. El hipotálamo es el encargado de regular sensaciones como hambre, sed, dolor, agresión, sexo, placer, etc.; al mismo tiempo es el punto de integración con el sistema endocrino y, por tanto, regula la segregación hormonal (oxitocina, vasopresina, etc.).

El hipotálamo es el puente de enlace entre el sistema nervioso y el endocrino. El sistema endocrino funciona en coordinación con el sistema nervioso para mantener el equilibrio metabólico (homeostasis). Las principales hormonas son secretadas por glándulas (tiroides, suprarrenales, ovarios, páncreas, etc.). Aunque algunas neuronas, y otras células especializadas, también segregan hormonas. Una hormona es un mensajero químico. En este sentido coinciden las hormonas con los neurotransmisores.

booksmedicos.org

En el epitálamo se encuentra la glándula pineal, que es donde Descartes situó el procesamiento de las emociones. Ahora sabemos que se aproximó mucho, aunque no sea exactamente allí, sino en la amígdala, que está muy cerca. La glándula produce melatonina, que interviene en importantes funciones, entre ellas regular los ciclos circadianos como el sueño, la vigilia y la adaptación a las estaciones; también ejerce una función de estimulación sexual y del crecimiento. Estimula la actividad inmunológica, previene las enfermedades cardíacas y degenerativas y alivia y protege de los efectos negativos del estrés.

En neurociencia básica se utiliza el término *emoción* para referirse a la respuesta fisiológica del organismo; mientras que *sentimiento* hace referencia a la experiencia consciente. Las estructuras subcorticales más implicadas en el procesamiento de las emociones son el hipotálamo, la amígdala y el tronco encefálico. Mientras que las bases neurales de los sentimientos se asentarían en el *córtex cerebral*, fundamentalmente en el *lóbulo frontal* y la *corteza del cíngulo*.

En el debate entre las posturas biológicas y las cognitivas, desde el punto de vista de la neurociencia funcional, hay autores que consideran que la emoción es el resultado de una valoración inconsciente de un acontecimiento; mientras que el sentimiento es la reflexión consciente de la primera valoración inconsciente.

La investigación en neurociencia ha avanzado de forma espectacular en el conocimiento del cerebro. Hoy día se puede "entrar" en el cerebro vivo y analizar sus funciones a través de técnicas como el escáner de resonancia magnética o la tomografía de emisión de positrones (TEP/PET). Las imágenes en color permiten identificar en azul verdoso las zonas de baja actividad. El color rojo indica tasas de actividad intensa. La actividad va disminuyendo en este orden: rojo, amarillo, verde, azul. Estas investigaciones han permitido conocer con gran precisión la estructura anatómica del cerebro y las funciones de sus diferentes partes.

Las investigaciones en neurociencia se han encaminado a dilucidar la relación entre las estructuras anatómicas y los sistemas funcionales. La teoría localizacionista supone que cada estructura cerebral se encarga de una determinada función. Pero la complejidad de las acciones humanas no permite atribuir estas relaciones de forma sencilla. En un sistema funcional pueden participar varias estructuras anatómicas. Por otra parte, una misma estructura puede participar en funciones diferentes. Un enfoque localizacionista estricto ha sido descartado por la ciencia (Mozaz *et al.*, 2007). Por tanto hay que ir con cautela a la hora de establecer relaciones directas y únicas entre estructura y función en el cerebro. Sólo se pueden dar indicaciones a grandes rasgos. Conviene tener esto presente por lo que se expone en este capítulo sobre estructuras anatómicas implicadas en las funciones emocionales.

booksmedicos.org

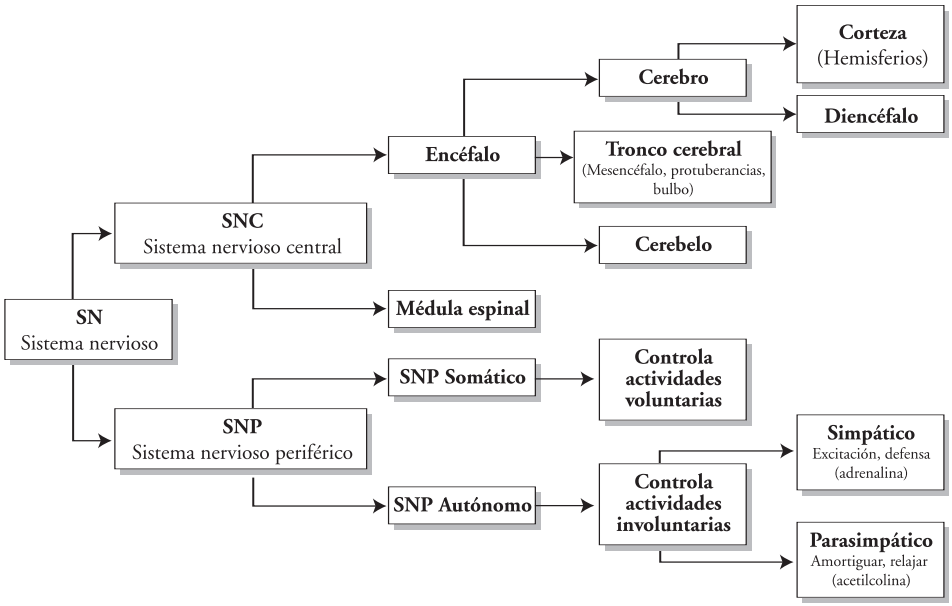


Figura 4.1. Sistema nervioso.

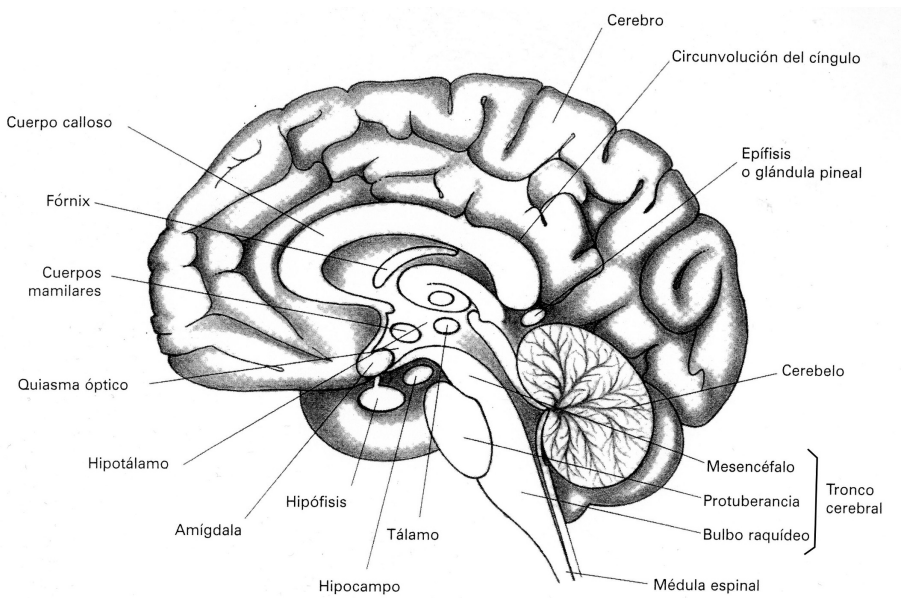


Figura 4.2. Cerebro (plano sagital).

booksmedicos.org

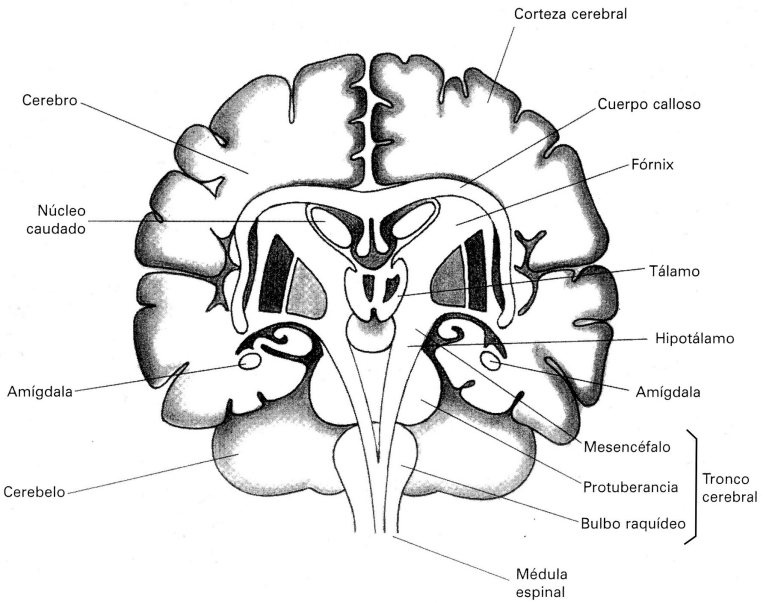


Figura 4.3. Cerebro (plano coronal).

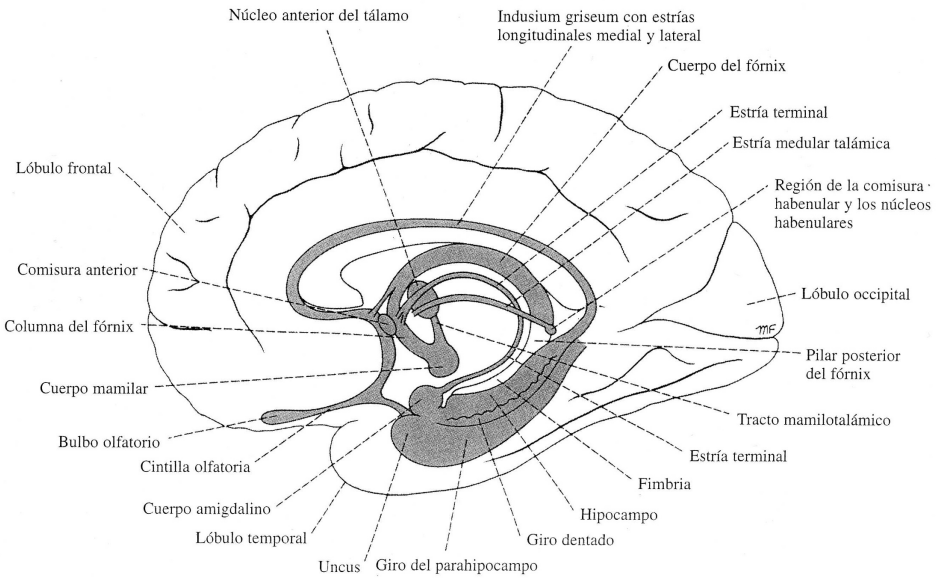


Figura 4.4. Sistema límbico (Snell, 2003: 307).

booksmedicos.org

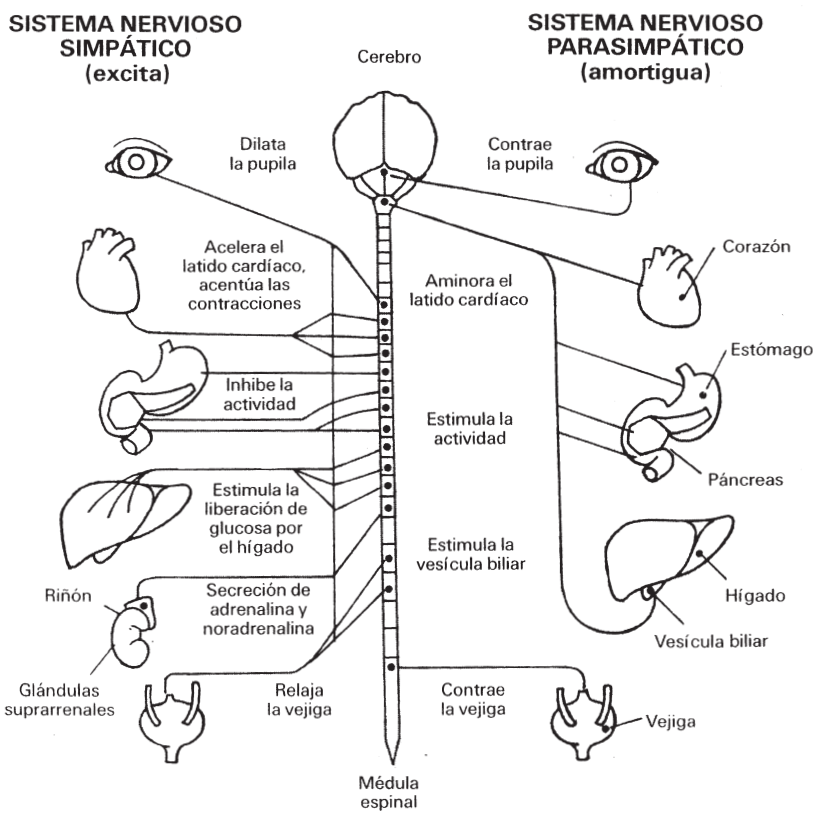


Figura 4.5. Sistema nervioso simpático y parasimpático.

4.3. Los hemisferios cerebrales

La corteza cerebral se divide en dos partes: hemisferio derecho y hemisferio izquierdo. Conviene dejar claro que cuando se habla de hemisferio derecho se refiere a lo que en el cuerpo está a la derecha y, por tanto, cuando se ve en un dibujo aparece a la izquierda. Por otra parte, hay que recordar que las funciones del hemisferio derecho se transmiten a la parte izquierda del cuerpo y, por consiguiente, las funciones del hemisferio izquierdo se reproducen en la parte derecha del cuerpo. Este cruzamiento entre funciones de los hemisferios, sus respectivas traslaciones a la otra parte del cuerpo y su representación gráfica que aparece en la otra parte son elementos que pueden llevar a confusión.

Hay una simetría estructural con una asimetría funcional. El estudio de la *asimetría funcional* de los hemisferios se inició en el siglo XVIII y constituye una de las primeras

booksmedicos.org

áreas de investigación de la neuropsicología. En el siglo XIX, el hemisferio izquierdo (HI) se consideró como el dominante para el lenguaje. A mediados del siglo XX se observó que pacientes con lesiones en el lóbulo frontal presentaban rigidez en la expresión facial y podían presentar reacciones repentinas de excitación.

Las investigaciones sobre las asimetrías funcionales de los hemisferios cerebrales han conducido a una propuesta de especificación de las respectivas funciones. Si bien conviene señalar que la realidad es mucho más compleja de lo que se podría interpretar a partir de una visión de síntesis como la que aquí se expone. Por ejemplo, en el cuadro 4.1 se consigna que la emoción es una función del hemisferio derecho. Pero, en realidad, el HD genera las emociones y el HI las interpreta. En este sentido se puede decir que el HD es más emocional, mientras que el HI es más cognitivo.

CUADRO 4.1
Funciones de los hemisferios cerebrales

Hemisferio izquierdo (HI)	*Hemisferio derecho (HD)*
– Más racional	– Más emocional
– Numérico	– Artístico
– Digital	– Analógico
– Lenguaje	– Música
– Tiempo	– Espacio
– Historia	– Geografía
– Sucesivo	– Simultáneo
– Análisis	– Síntesis
– Lógico-racional	– Intuición
– Abstracto	– Concreto
– Deducción	– Imaginación
– Activo	– Receptivo
– Serio	– Humor
– Esfuerzo	– Innovación
– Repetición	– Creatividad
– Objetivo	– Subjetivo
– Apolíneo	– Dionisíaco
– Emociones positivas	– Emociones negativas

El tema es todavía más complejo. Los estudios de la asimetría funcional hemisférica llegan a la conclusión de que el HI está relacionado con el afecto positivo y las tendencias de aproximación; mientras que el HD se relaciona con el afecto negativo, las tendencias de evitación y la inhibición conductual. Tanto es así que una medida de la feli-

booksmedicos.org

cidad es la diferencia de la actividad entre los lados izquierdo y derecho del cerebro anterior (Layard, 2005).

En los párrafos siguientes conviene tener esto presente, junto con lo que se ha señalado anteriormente sobre que un enfoque localizacionista estricto ha sido descartado por la ciencia. La asimetría funcional es una sugerencia a grandes rasgos.

En el *hemisferio derecho* residen las funciones artísticas, musicales, razonamiento espacial y espíritu soñador. Está más involucrado en el procesamiento de la información perceptivo-espacial. Su forma de procesar es más sintética. Es en el hemisferio derecho donde se procesa la información emocional.

En el *hemisferio izquierdo* se localiza el lenguaje, razonamiento numérico, pensamiento analítico y espíritu pensador. Se considera que el *hemisferio izquierdo* es más "racional", especializado en tratar la información de manera analítica, y está ligado a funciones lingüísticas.

La lateralización funcional de la corteza cerebral no es tan sencilla como una exposición esquemática, como la que presentamos, podría hacer creer. La realidad es mucho más compleja. Así, por ejemplo, el hemisferio derecho está especialmente implicado en el procesamiento de emociones negativas. Mientras el izquierdo parece estarlo en las positivas. Por esto conviene dejar claro que con esta exposición sólo se pretende dar una idea sucinta del tema.

La parte derecha del cerebro es más potente para las emociones y esto se refleja en la expresión emocional de la cara de tal forma que la parte izquierda (que el observador ve en la parte derecha) es más expresiva. La *imagen especular* consiste en cortar una cara por la mitad de forma vertical y ver cada una de las mitades colocándolas al lado de un espejo, de tal forma que la mitad que falta se vea reproducida simétricamente en el espejo. De esta forma se observa que la imagen especular izquierda es más expresiva emocionalmente que la derecha.

Se puede pensar que el sistema educativo potencia el hemisferio izquierdo (racional) en detrimento del derecho (emocional). Esto se puede comprobar de la siguiente manera. Se escribe el nombre de los colores habituales en el ordenador: amarillo, azul, naranja, negro, rojo, verde, morado, amarillo, marrón, rosa, etc. Se escribe cada palabra de un color diferente al que designa su nombre. Después se dice el nombre del color en que está escrita cada palabra; no se lee la palabra (que designa un color diferente). Al hacer este ejercicio se cae en la cuenta de la tendencia que tienen los adultos lectores en leer las palabras y la dificultad que se presenta al decir su color. Curiosamente este ejercicio hecho con niños que conocen los nombres de los colores pero que no saben leer, no presenta ninguna dificultad.

Probablemente el comportamiento apropiado surge del equilibrio entre los dos hemisferios. La gimnasia del *brain-gym* tiene como uno de sus objetivos potenciar las interconexiones neuronales entre los dos hemisferios. Un ejercicio en este sentido consiste en levantar la mano derecha y bajarla hasta tocar la rodilla izquierda mientras se levanta la pierna para facilitar el contacto mano derecha-rodilla izquierda. Alternativamente se hace lo mismo con mano izquierda-rodilla derecha. Este ejercicio se repite como si fuera una "marcha cruzada", que es el nombre del ejercicio.

booksmedicos.org

4.4. El sistema límbico

El concepto de sistema límbico proviene de las investigaciones de Papez (1937) y MacLean (1949) y se refiere a la parte del cerebro especializada en el procesamiento de las emociones. Se podría decir que el sistema límbico se refiere a la función y el diencéfalo se refiere a la estructura.

La investigación de las bases neurales de la emoción sigue la tradición centralista iniciada por Cannon y Bard. Las investigaciones en neurociencia han aportado un mejor conocimiento de los procesos que caracterizan la emoción, donde el sistema límbico desempeña un papel fundamental. En virtud de estas investigaciones, se sabe que el sistema límbico está formado por estructuras corticales relativamente primitivas; no se trata del neocórtex, sino de un córtex filogenéticamente más antiguo, que consta de tres a cinco capas, en lugar de las seis que forman las zonas corticales.

Desde el punto de vista anatómico (estructural), el sistema límbico es la zona subcortical del cerebro, que está configurada básicamente por un conjunto de estructuras que rodean el tálamo, entre las cuales se encuentran la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo, los cuerpos mamilares, el fórnix, la corteza del cíngulo, el septum y el bulbo olfatorio (Pinel, 2001). El cuerpo calloso separa el neocórtex del sistema límbico. El sistema límbico es un concepto funcional, que desde el punto de vista estructural anatómico coincide bastante con el diencéfalo.

La amígdala se denomina así porque tiene la forma de una almendra. Se encuentra en el hipotálamo y tiene una función esencial en la activación de la respuesta emocional. Existen dos amígdalas: una en la parte derecha y otra en la izquierda. También se denomina complejo amigdalino o núcleo amigdalino. Se entiende por núcleo la agrupación de neuronas. En el complejo amigdalino hay varias subregiones, como el núcleo medial, el lateral, el basal y el central.

Desde el punto de vista funcional, el sistema límbico desempeña un papel importante en la vida emocional. A través de él se transmiten las sensaciones de hambre, sed, deseo sexual y se activa la respuesta emocional en situaciones de emergencia. Lógicamente hay una comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral. El sistema límbico tiene conexiones, por medio de vías polisinápticas, con los tres sistemas efectores de la expresión emocional: endocrino, autónomo y somático.

El sistema límbico es un gran circuito de estructuras, entre las que cabe destacar:

a) la circunvolución del cíngulo o lóbulo límbico, puente entre lo emocional y lo cognitivo;
b) circunvolución del hipocampo y el hipocampo, relacionados con la memoria emocional;
c) el uncus, que tiene que ver con el procesamiento de la información olfativa y sus relaciones con la emoción;
d) el septum verum o área septal, que está implicada en emociones como la ira, los sentimientos maternales, el instinto de tutela de la prole y la motivación sexual.

booksmedicos.org

Además de estas estructuras, en el sistema límbico hay una serie de núcleos subcorticales de materia gris, entre los que cabe mencionar:

a) la amígdala, involucrada especialmente en las emociones de miedo, rabia y en la conducta agresiva;
b) el núcleo habenular, que forma parte del epitálamo y se halla en la parte posterior del tercer ventrículo, próxima a la epífisis o glándula pineal;
c) los núcleos anteriores del tálamo, de funciones todavía poco conocidas;
d) el hipotálamo, especialmente los llamados cuerpos mamilares, punto clave de conexión del sistema límbico con el Sistema Nervioso Vegetativo y con el Sistema Endocrino a través de la vía hipotalámico-hipofisaria;
e) el tegmento mesencefálico, que forma parte de la llamada formación reticular, y que es en gran parte responsable de la dimensión intensiva de la emoción.

El sistema límbico está relacionado con áreas neocorticales del Sistema Nervioso Central (SNC), que son zonas más recientes desde el punto de vista filogenético, donde destacan el neocórtex temporal anterior y el neocórtex frontal.

Las conexiones entre el sistema límbico y el neocórtex pasan por canales fisiológicos muy potentes. De tal forma que una emoción puede inundar el cerebro, que deja de razonar fríamente, para tener distorsiones perceptivas y responder a ellas como si fueran reales. Dicho de otro modo: una emoción fuerte puede obnubilar el pensamiento y responder de forma irreflexiva. La emoción domina a la razón. Pero somos evolución en acción y, por tanto, esto se puede cambiar en el futuro. El entrenamiento y la educación emocional podrían producir una mutación genética, tal como sugiere poéticamente LeDoux (1996), que haga más viable la regulación emocional. Pero para ello se requeriría mucha práctica a lo largo de generaciones.

En cambio, las conexiones entre el neocórtex y el sistema límbico pasan por unos canales muy delgados, que se pueden ver colapsados con cierta facilidad. Esto hace que desde el razonamiento sea difícil actuar sobre la emoción de forma efectiva. Sobre todo ante emociones fuertes. Por ejemplo, cuando se está en la caída en picado de una montaña rusa, no sirve de nada que el neocórtex "le diga" al sistema límbico: "no te preocupes, que no pasa nada, sólo es un juego, una simulación". Por mucho que la razón le argumente a la emoción, no es efectivo.

Solamente otra emoción más potente podría cambiar la primera. Por ejemplo, cuando un niño llora porque se ha caído, la madre va y le dice: "No llores, que no es nada". Esto no sirve para nada. Él puede pensar: "Tú no me entiendes. No es nada para ti. Pero para mí es mucho". Y como consecuencia llorar todavía más. En cambio, si es capaz de generarle otra emoción de sentido contrario, por ejemplo, se le enseña un caramelo, le desvía la atención hacia algún objeto de su interés, le cuenta un chiste, etc., entonces sí que puede ser efectivo y en pocos momentos pasar del llanto a la risa.

El sistema límbico no es un concepto estructural (anatómico), sino funcional. Obedece a un desarrollo filogenético temprano para asegurar la supervivencia de los orga-

booksmedicos.org

nismos y de las especies. La teoría del sistema límbico ha sobrevivido hasta nuestros días, aunque investigaciones recientes ponen en duda la existencia física (estructural) del sistema límbico, habida cuenta de las interconexiones entre las estructuras subcorticales con las corticales. Para LeDoux (1996, 2000) la variedad de emociones y su complejidad hacen poco verosímil la existencia de un único sistema cerebral especializado en la emoción. Esta dificultad hace que LeDoux ponga por título "En busca del Santo Grial" a uno de los capítulos de su libro *El cerebro emocional*. Precisamente el que dedica al sistema límbico. Es decir, la búsqueda de lo que es imposible encontrar. Con lo cual pone en entredicho toda la tradición sobre el sistema límbico.

En resumen, el sistema límbico se ha asociado al procesamiento de las emociones. Pero algunos autores ponen en cuestión esta teoría. Las relaciones entre el sistema límbico y el neocórtex son complejas. La emoción domina a la razón: una emoción puede cambiar el pensamiento. Pero con el razonamiento es difícil cambiar la emoción. Es más fácil cambiar la emoción con otra emoción, de sentido contrario. De esto se derivan múltiples implicaciones para la práctica psicopedagógica.

4.5. La amígdala

La amígdala es un pequeño órgano del tamaño de una almendra, de ahí su denominación (amígdala proviene del vocablo griego para asignar a la almendra), que está situado en el sistema límbico y que tiene unas funciones muy importantes en la evaluación del acontecimiento y en la activación de la respuesta emocional.

Imaginemos que una noche, cuando una persona se va a dormir, al levantar la sábana se da cuenta de que hay una serpiente. Analicemos lo que podría pasar en fracciones de segundo. El acontecimiento (serpiente) es percibido por la vista; esta información va rápidamente a la amígdala, la cual toma decisiones en situaciones de emergencia. Da instrucciones inmediatas al organismo para que se prepare para la huida o el ataque. Como consecuencia se activa la taquicardia para impulsar sangre hacia las piernas para que estén mejor preparadas para la huida; el sistema digestivo interrumpe su actividad y la sangre del estómago va hacia las piernas, lo cual provoca una sensación como si se girase el vientre y de temblor en las piernas; las glándulas suprarrenales segregan adrenalina; se inhibe la salivación y la boca queda reseca; se estimula la liberación de glucosa en el hígado; se relajan los esfínteres, con las consecuencias obvias; se dilata la pupila para ver mejor lo que está pasando. Todo esto pasa en fracciones de segundo, a lo cual se puede añadir gritar y salir corriendo. Ésta es la función de la amígdala.

Al mismo tiempo, la amígdala da instrucciones al neocórtex para que procese con más precisión lo que está pasando. La dilatación de la pupila puede ayudar a ello.

La amígdala funciona como un ejecutivo: toma decisiones inmediatas. El neocórtex analiza la información con más precisión; pero necesita más tiempo. Funciona como una comisión.

booksmedicos.org

Supongamos que segundos después del susto, el análisis del neocórtex permite identificar que no se trata de una serpiente de verdad, sino que es de juguete. En este momento, el neocórtex le dice a la amígdala: "No te preocupes, no hay peligro". A partir de este momento ¿se paraliza automáticamente y de forma inmediata la respuesta emocional que se ha dado en la primera percepción de la serpiente?

Si el lector se ha visto en situaciones similares habrá podido comprobar que el razonamiento no es lo suficientemente potente como para parar la respuesta emocional. Va a tener que pasar un cierto tiempo hasta que el organismo recupere el estado de calma habitual. Este tiempo va a ser como mínimo de unos veinte minutos.

Si durante este tiempo la víctima de la broma se encuentra con el bromista, es posible que se produzca un encuentro de cierta tensión. La víctima tiene alterado su estado mental y vive la situación de forma muy diferente a como la vive el bromista. En cambio, si los dos comentan el hecho pasado un cierto tiempo, es posible que ambos se rían de la anécdota.

Esto da la razón al antiguo adagio de "Cuenta hasta diez; y mejor hasta cien". Es decir, en el momento de la efervescencia emocional no es el mejor momento de discutir el problema para resolverlo. En ese momento, la discusión puede agravar el problema. Es mejor dejar pasar un tiempo hasta que los ánimos se serenen.

Si las personas, particularmente educadores, padres, madres, autoridades, etc., tuvieran esto presente, podrían prevenir muchos conflictos que se originan o agravan cuando se abordan inmediatamente. Esto no significa que no se tengan que abordar. Sino que es importante buscar el momento apropiado, en el lugar adecuado y con el estado de ánimo bien dispuesto. El estado emocional es un factor importante en la génesis y en la solución de problemas. En todo esto, la amígdala desempeña un papel importante.

4.6. La neurona

La neurona es la célula nerviosa. Cada neurona tiene el pericarion, que es la zona donde se ubica el núcleo y desde el cual nacen dos tipos de prolongaciones: las dendritas y el axón. El axón es la prolongación larga de calibre uniforme que tiene la función de conducir impulsos eléctricos desde el cuerpo neuronal hasta las terminales del axón. Las dendritas reciben información desde los terminales axónicos de otras neuronas. A medida que se ramifican van disminuyendo su calibre. El tamaño de las células nerviosas es muy variable; su cuerpo celular puede llegar a medir hasta 150 micras y su axón más de 100 cm.

Se distingue entre neuronas sensitivas (aferentes) y neuronas motoras (eferentes). Las primeras transmiten información de los centros sensitivos al SNC; las segundas van del SNC a las distintas partes del cuerpo (músculos, glándulas).

Algunos autores estiman que en el cerebro hay diez mil millones de neuronas, que se interconectan entre sí a través de las sinapsis. La sinapsis no es una unión física, ya que queda un espacio entre las dos neuronas. Las neuronas transmiten información de una a otra mediante neurotransmisores.

booksmedicos.org

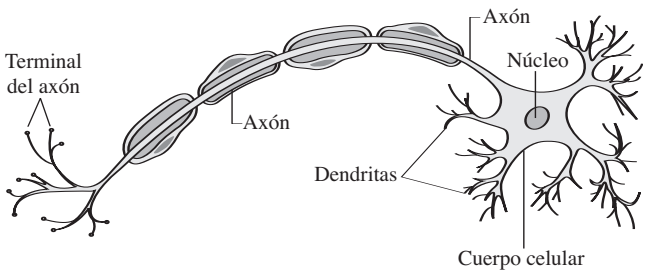


Figura 4.6. Estructura de una neurona.

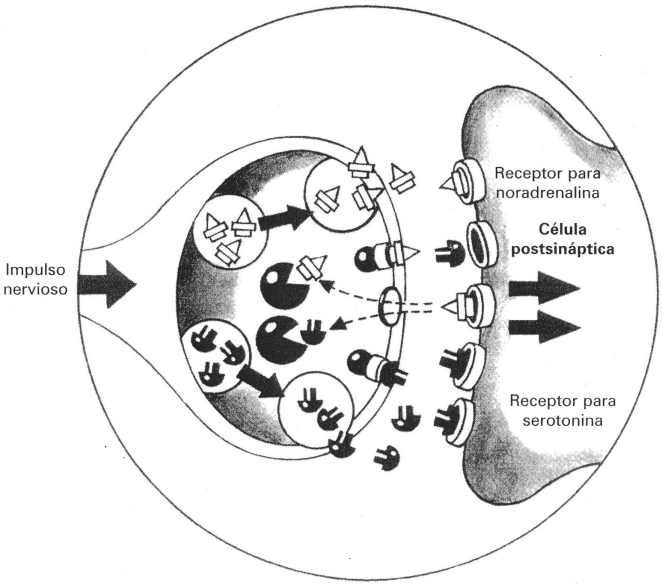


Figura 4.7. Neurotransmisores.

Algunos datos sobre el cerebro y las neuronas, consignados en el cuadro 4.2, ponen de manifiesto la complejidad de los fenómenos neuronales.

Santiago Ramón y Cajal (1854-1934) fue un precursor en el estudio de la neurona y sus aportaciones son mundialmente reconocidas todavía hoy día. En su opinión la pérdida de neuronas es irreversible, ya que éstas no son reemplazadas, a diferencia de las demás células del organismo. Investigaciones recientes han puesto en duda esta creencia. En 1998, Fred H. Cage, del Salk Institut (California) y Peter Erikson, de la Universidad de Götteborg, demostraron que nacen nuevas neuronas en diversas regiones cerebrales. Probablemente de veinte a treinta mil diarias.

booksmedicos.org

CUADRO 4.2
Cerebro y neuronas

- Hace 500 millones de años aparecen las primeras neuronas.
- El cerebro tiene un volumen de 1.350 cm^3.
- Pesa 1,5 kg.
- De todo el peso de nuestro cuerpo, el cerebro sólo representa entre el 1,5 y el 2%.
- En el cerebro hay 10^{10} neuronas (10.000.000.000).
- Las neuronas pueden producir 10^{15} sinapsis ($1.000_{1}000.000.000$).
- En una sinapsis, una neurona se puede interconectar con muchas otras, desde varios centenares hasta más de 20.000.
- Las sinapsis forman una red estructural que es unas cien veces más compleja que la red telefónica mundial.
- Las neuronas se pueden activar 2.500 veces por segundo.
- Las neuronas se ponen en funcionamiento en 800 milisegundos.
- La sensación subjetiva lo hace en 200 milisegundos.
- Las neuronas puestas en fila se alargarían hasta 5.000 km.
- Dentro de la neurona hay descargas eléctricas que circulan a 400 km/h y que transmiten información.
- Entre las neuronas, la información no se transmite eléctricamente, ni siquiera por contacto físico, sino que hay un espacio intersináptico por el que circulan los neurotransmisores.
- El consumo de energía del cerebro con relación al resto del cuerpo es aproximadamente del 20%, manteniéndose muy estable en torno a ese valor independientemente de la actividad corporal.
- Los recursos de la mente son tan eficientes que puede elegir en un instante entre los 10.000.000.000 de frases diferentes de que dispone una lengua culta.

Esto nos induce a comentar que sobre el cerebro han circulado "leyendas urbanas" que no están fundamentadas en las investigaciones científicas. Por ejemplo, aquella creencia según la cual sólo utilizamos un 10% del cerebro; se trata de una creencia falsa, sin fundamento.

4.7. Los neurotransmisores

En 1924 Otto Loewi descubrió la acetilcolina, que es el primer neurotransmisor conocido. Los neurotransmisores son pequeñas sustancias químicas que liberan las neuronas y que tienen la función de transmitir información de una neurona a otra. Los neurotransmisores son las sustancias que posibilitan la conexión entre las neuronas al nivel de la sinapsis. Actualmente se conocen unos cincuenta neurotransmisores, entre los que están la serotonina, la oxitocina, la dopamina, la feniletilamina (FEA), la vasopresina, etc. Algunos neurotransmisores son hormonas implicadas en otros procesos del organismo.

booksmedicos.org

Los neurotransmisores intervienen en multitud de procesos: transmiten las sensaciones de hambre, sed, sueño, placer, apetito sexual, ira, miedo, depresión, etc. También están relacionados con la regulación de constantes metabólicas como la temperatura corporal y la presión sanguínea. Por lo que a este texto se refiere, los neurotransmisores nos interesan por cuanto desempeñan un papel importante en las emociones.

La neurociencia estudia la actividad del sistema nervioso y la neuroquímica, la composición química de las sustancias que intervienen en esa actividad. Ambas aportan conocimientos como los que se comentan en estas páginas.

Algunos neurotransmisores que conviene conocer se comentan a continuación.

La oxitocina se asocia con la vinculación afectiva, el apego, la protección paternal y, para algunos, es la justificación de la monogamia. La intimidad compartida excita el cerebro, que provoca la liberación de oxitocina. Esta sustancia es al mismo tiempo una hormona y un neurotransmisor.

Las endorfinas tienen efectos de disminución del dolor, parecidos a la morfina. Son una especie de analgésico natural. La liberación de dopamina causa placer. Oxitocina y dopamina tienen efectos sumativos. Se ha observado que, en las mujeres, la liberación de oxitocina tiene unos efectos diferentes que en el hombre. Las mujeres tienen un 11% más de neuronas en los centros del lenguaje y del oído y utilizan 20.000 palabras al día, mientras que los hombres solamente utilizan 7.000. Esto se ha relacionado con la dopamina y la oxitocina.

En neurociencia la feniletilamina (FEA), se conoce como la sustancia que produce la "locura de amor". La FEA inunda el cerebro de los enamorados. Curiosamente, también pasa un fenómeno bioquímicamente similar en los psicópatas agresivos; y también en el león y el tigre.

El reír libera catecolaminas, que están asociadas al placer y a la felicidad. También libera endorfinas, que son los analgésicos naturales.

En la tristeza y la depresión se produce un bajo nivel de serotonina en el espacio intersináptico. Esto puede ser debido al fenómeno conocido como recaptación de la serotonina: cuando la neurona presináptica libera serotonina, ésta es recaptada inmediatamente por la misma neurona, lo cual provoca una disminución del nivel de serotonina en el espacio intersináptico que, como efecto, hace sentir tristeza y depresión. Muchos medicamentos antidepresivos son inhibidores específicos de la recaptación de serotonina. Es decir, inhiben ese mecanismo. Con lo cual aumenta el nivel de serotonina en el espacio intersináptico y ayuda a superar situaciones de depresión. Un bajo nivel de serotonina produce tristeza y depresión, pero además también puede provocar agresividad y violencia. En cambio, un elevado nivel de serotonina produce bienestar.

Esto explica el consumo de drogas, tanto legales (vino, tabaco) como ilegales (marihuana, hachís, cocaína, heroína, LSD, éxtasis, etc.). Aunque las personas que las consumen no sean conscientes de ello, si se analiza bien, las consumen para experimentar emociones. De hecho, muchas drogas funcionan como inhibidoras específicas de la recaptación de serotonina. Por tanto, provocan un aumento de esa sustancia, lo cual hace "sentirse bien". Pero experimentar ese "sentirse bien" implica poner en riesgo la vida.

booksmedicos.org

El ejercicio físico es una actividad que también contribuye a aumentar el nivel de serotonina. Pero el cansancio posterior puede esconder el efecto. Si bien a la larga sí se deja sentir de forma ostensible. Por esto, la práctica frecuente de actividad deportiva, no solamente es beneficiosos para la salud física, sino que también lo es para la salud emocional.

Las personas están condicionadas por la química cerebral; pero también es cierto que nuestros actos y pensamientos pueden modificar la composición neuroquímica del cerebro. Esto puede ser fundamental de cara a la educación emocional. A través de actividades, entrenamientos y ejercicios varios se pueden producir efectos parecidos al consumo de drogas, pero sin sus contraindicaciones. La gimnasia emocional debería recomendarse por parte de los profesionales de la educación y de la salud como estrategia para la prevención del consumo de drogas y para mejorar el bienestar personal y social.

4.8. Las neuronas espejo

A principios de los noventa se descubrieron de forma casual por parte del "grupo de Parma" unas neuronas en el cerebro de un mono capaces de activarse tanto al ejecutar acciones como cuando observaba a alguien realizar la misma acción. Este descubrimiento se considera como el inicio de la teoría de las neuronas espejo o sistema especular, como también se le denomina.

Numerosas investigaciones posteriores con neuroimagen han demostrado la existencia de sistemas de neuronas que se activan tanto cuando se ejecuta una acción como cuando se observa cómo la ejecuta otra persona. La comprensión del significado de las acciones ajenas sería la función principal de las neuronas espejo (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006; Mazoz, 2007).

Algunos autores (Aguado, 2005) señalan que las neuronas espejo hacen posible la comprensión de los estados emocionales de otras personas. Es decir, la empatía. Cuando se ve al alguien que expresa miedo, ira, tristeza, etc., se comprende su estado emocional porque se activan las neuronas espejo. Esto lleva a ponerse en su lugar y experimentar un estado emocional similar.

Las deficiencias en el funcionamiento de las neuronas espejo podrían suponer una incapacidad para ponerse en el lugar del otro. Y, por tanto, la incapacidad para experimentar empatía y compasión.

4.9. El caso de Phineas Gage

Phineas Gage fue un supervisor de los trabajadores de la Rutland and Burland Railroad cuando se estaba construyendo la línea de ferrocarril que atravesaría Estados Unidos de este a oeste. Era conocido como una persona íntegra y pacífica, que ponía paz en las reyertas propias del momento y a quien recurrían muchas veces los compañeros en busca de ayuda.

booksmedicos.org

En septiembre de 1848 su lugar de trabajo se encontraba en Vermont. Una de las funciones de Phineas era hacer agujeros en la piedra para poner dinamita y hacerla explotar con el objetivo de ir abriendo camino por donde debía pasar el ferrocarril. Para hacer los agujeros en la piedra disponía de una barra de hierro de más de un metro de largo y 2,5 cm de diámetro. En un momento dado, él estaba derecho sobre una piedra en la que había hecho un agujero, mientras sostenía la barra de hierro verticalmente con la mano y se ayudaba de ella para empujar la dinamita en el agujero. Al hacer un movimiento brusco inapropiado, de repente, la dinamita explotó. La barra de hierro salió disparada y le entró por la mejilla izquierda en dirección hacia arriba y le atravesó la cabeza.

A pesar del tremendo impacto, Phineas Gage continuó vivo. Se le llevó a un médico para que le curara, aunque en aquella época los recursos eran escasos.

Después del accidente, el comportamiento de Phineas Gage pasó a ser lo opuesto a lo que era: impulsivo, descontrolado, pendenciero, metiéndose siempre en líos y peleas, etc. Sus compañeros agradecidos por favores anteriores hicieron lo posible para reincorporarle al trabajo, pero lo perdió al poco tiempo. Así mismo fue perdiendo a sus compañeros, amigos y conocidos ya que su comportamiento era insoportable. Acabó sus días como atracción de feria en 1861, trece años después del accidente.

El médico que le atendió, John Harlow, redactó dos informes: uno en 1848, en el momento del accidente, y otro en 1868, seis años después de su muerte. Su cerebro fue conservado en el Warren Medical Museum de la Universidad de Harvard.

4.10. Antonio Damasio: el marcador somático

Antonio Damasio, de la Universidad de Iowa y de origen portugués, investigó qué le había pasado a Phineas Gage a partir del análisis de su cerebro. Con las más modernas técnicas de finales del siglo XX llegó a la conclusión de que había sufrido una lesión en la corteza orbitofrontal, lo cual provocó una desconexión entre la emoción y la razón.

Este trabajo es un referente de una línea de investigación sobre el cerebro emocional, tema sobre el cual Antonio Damasio se ha hecho mundialmente famoso. Sobre todo con *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano* (1996) y *En busca de Spinoza: neurología de la emoción y los sentimientos* (2005). En reconocimiento a sus investigaciones se le concedió el Premio Príncipe de Asturias 2005.

Una de las líneas de investigación de Damasio se fundamenta en el estudio de las lesiones cerebrales. De esta forma, investigaciones en el campo de la neurociencia han puesto de manifiesto que el lóbulo prefrontal tiene un papel esencial en la regulación emocional. Una lesión en esta área puede provocar una incapacidad para la regulación emocional. Es lo que le pasó a Phineas Gage.

> Para Damasio (1996), el error de Descartes consiste en la separación abismal que establece entre el cuerpo (res extensa) y la mente (res cogitans). La idea de que la mente no tiene dimensión; la sugerencia de que el razonamiento, el juicio moral y el sufri-

booksmedicos.org

> miento que proviene del dolor físico o de la conmoción emocional pueden existir separados del cuerpo, ese es su error. Dicho de otra forma, que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico (el cerebro).

Damasio (1996) formula la hipótesis del *marcador somático*, que funciona como una señal de alarma automática que dice: "atención, cuidado, se avecina algún peligro". Es una especie de intuición que predispone a la toma de decisiones. El marcador somático se activa por las respuestas neurofisiológicas propias de la respuesta emocional. En este sentido, el marcador somático se puede considerar como una revitalización de la teoría de James-Lange. El cerebro integra, en fracciones de segundo, la experiencia emocional con el razonamiento lógico. Interrelaciona la capacidad para decidir, las opciones y alternativas ante un conflicto y sus consecuencias y, como consecuencia de todo ello, impulsa a la acción. El marcador somático se desarrolla a lo largo de la vida y también a lo largo de la evolución filogenética. La estructura anatómica asociada con las funciones del marcador somático sería el lóbulo prefrontal. En esa zona del cerebro se localizan sistemas a través de los cuales la emoción contribuye adaptativamente a la toma de decisiones. La hipótesis del marcador somático significa la integración de emoción y razonamiento.

4.11. La ontogénesis recapitula la filogénesis

La filogénesis es la evolución de la especie a través de millones de años. La ontogénesis es el desarrollo del organismo a lo largo de la vida. Según la teoría de Haeckel, la ontogénesis recapitula la filogénesis. Esto se pone en evidencia en el desarrollo del lóbulo prefrontal. Tanto en la filogénesis como en la ontogénesis es lo último en madurar.

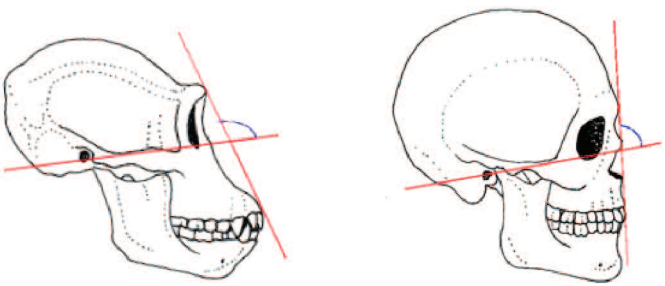


Figura 4.8. Ángulo del hocico del cráneo.

A lo largo de la filogénesis se ha producido un crecimiento progresivo de la parte del cráneo que contiene el lóbulo prefrontal. Cuando se llega al *homo sapiens* se habla de la

booksmedicos.org

explosión craneal para referirse a cómo el cerebro crece de forma espectacular para poder desarrollar las funciones cerebrales superiores. Dicho de otra forma, la parte del lóbulo prefrontal ha sido una de las últimas en desarrollarse a lo largo de la filogénesis. Esto se puede comprobar en la figura 4.8 de la página anterior.

Algo similar ocurre en la ontogénesis. Recientes investigaciones en el campo de la neurociencia han puesto de manifiesto que el lóbulo prefrontal es, probablemente, lo último que madura en el ser humano, de tal forma que no está maduro antes de los dieciocho o los veinte años (Goldberg, 2001, Heilman, 2005; Mozaz *et al.*, 2007). Esto significa que adolescentes, que tienen la talla de un adulto, tienen todavía inmaduro el lóbulo prefrontal, lo cual les lleva a un comportamiento propio de un adolescente: inestabilidad emocional, incapacidad de regular ciertos impulsos, predisposición a comportamientos violentos, etc.

Esto deberían tenerlo en cuenta las personas que se dedican a la educación. El profesorado de Secundaria espera del alumnado un comportamiento acorde con su talla. Pero no tiene en cuenta su inmadurez cerebral, ya que no es directamente observable. Tener esto presente puede ayudar a relativizar ciertos comportamientos de los adolescentes que se consideran como intolerables por parte de los adultos.

4.12. El cerebro emocional en LeDoux: cognición y emoción

LeDoux (1999) se ha hecho famoso con su obra *El cerebro emocional*, donde utiliza un lenguaje coloquial para exponer las aportaciones de la neurociencia. Para LeDoux (1994b), en presencia de un estímulo emocional, el cerebro valora su significado y activa una respuesta. A nivel neural, la evaluación del estímulo y la activación de la respuesta se realiza en la amígdala.

Para LeDoux (1994b) hay dos tipos de respuestas emocionales. La respuesta de tipo I se produce de manera inmediata e involuntaria. Esta respuesta se activa cuando la amígdala evalúa estímulos de valencia emocional. Representa los patrones de reacción que se han ido desarrollando a lo largo de la filogénesis. Es una respuesta típica de la respuesta de miedo o ira, ante una ofensa o amenaza. Para explicarlo en palabras sencillas, sería el caso de la serpiente que se ha expuesto en el apartado sobre la amígdala.

En la respuesta de tipo II la voluntad controla parcialmente la situación. Es una respuesta específica para cada persona, en función de sus experiencias anteriores. La educación y la socialización desempeña un papel importante en este tipo de respuesta.

La implicación psicopedagógica consiste en aprender a pasar de las respuestas de tipo I a las respuestas de tipo II. Pero que éstas sean aprendidas de forma adecuada.

En el clásico debate sobre si la activación de la emoción requiere de cognición, que ha dado origen al debate entre enfoques biologistas y cognitivistas, LeDoux (1994b) aporta su grano de arena, que es bastante clarificador.

LeDoux (1994b) distingue entre *experiencia emocional* y *procesamiento emocional*. La primera es el resultado de la segunda. El procesamiento emocional no es consciente, pero

booksmedicos.org

la experiencia emocional que produce sí lo es. Es decir, el contenido de la conciencia está determinado por procesos que no son conscientes.

LeDoux propone el concepto de *sistema de evaluación amigdalino*, ya que la amígdala tiene funciones de evaluación de estímulos emocionalmente relevantes y esto se hace de forma preconsciente.

De esta manera, se puede observar una convergencia entre las teorías biológicas y las cognitivas a partir de las aportaciones de la neurociencia.

booksmedicos.org

booksmedicos.org

5
La inteligencia emocional y su contexto

La inteligencia emocional tiene unos antecedentes en la evolución histórica de las investigaciones sobre la inteligencia, desde sus orígenes a principios del siglo XX hasta las inteligencias múltiples ochenta años después.

La inteligencia emocional es un aspecto importante de la psicopedagogía de las emociones por distintas razones: como fundamentación de la intervención, como base de las competencias emocionales, como referente de la educación emocional, etc.

La inteligencia emocional es un constructo que surge con Salovey y Mayer (1990) y se difunde con Goleman (1995). La espectacular difusión de este concepto a partir de la segunda mitad de los años noventa se debe a una serie de factores que constituyen el contexto que explica su aparición y difusión. El análisis de este contexto es el objetivo de este capítulo.

5.1. Evolución del concepto de inteligencia

Durante el siglo XX ha estado presente la discusión sobre el constructo inteligencia y lo que significa exactamente. Conviene insistir en que la importancia de la inteligencia se debe en gran medida a los tests de inteligencia, y que éstos fueron creados para predecir el éxito académico. Es decir, inteligencia, tests y educación han sido referentes psicopedagógicos básicos durante el siglo XX. Desde esta perspectiva, el *factor g* se fue desglosando en otros factores susceptibles de ser medidos por los tests, los cuales han recibido denominaciones como factor numérico, razonamiento abstracto, habilidad espacial, aptitud verbal, etc. Con el tiempo se ha ido configurando una concepción de inteligencias múltiples que ha dado entrada a la inteligencia emocional. Veamos cómo se ha producido este proceso evolutivo.

booksmedicos.org

Probablemente los estudios sobre la inteligencia se inician con Broca (1824-1880), que estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características. Descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro, que desde entonces se conoce como "área de Broca". Al mismo tiempo, Galton (1822-1911), bajo la influencia de Darwin, realizaba sus investigaciones sobre los genios, donde aplicaba la campana de Gauss. También en esta época Wundt (1832-1920) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección.

Un paso importante se inicia en 1903, cuando el Ministerio de Educación francés encargó a Alfred Binet (1857-1911) que elaborara un instrumento para distinguir al alumnado que podía estar escolarizado en las aulas ordinarias de aquel que debía internarse en aulas de educación especial. Así surgió en 1905 el primer test de inteligencia. Es interesante señalar que el objetivo de este test se enmarcaba en la filosofía de la discriminación, que estuvo presente hasta finales de los años sesenta del siglo XX. Por otra parte, fue una iniciativa que surgió del mundo de la educación.

En 1908 se traduce el test de Binet-Simon al inglés. Pero no empieza a difundirse hasta la versión de 1916, conocida como Stanford-Binet, por realizarse la adaptación en la Universidad de Stanford, bajo la dirección de L. Terman. Esta prueba fue utilizada en la Primera Guerra Mundial para examinar a más de un millón de reclutas norteamericanos, lo cual contribuyó a su difusión y conocimiento general. Sucesivas revisiones en 1937 y 1960 dotaron a este instrumento de una consistencia que lo hizo mundialmente famoso. En 1912, Stern introduce el término de CI (Coeficiente Intelectual) que tendrá una gran aceptación y difusión.

Cattell (1860-1944) fue discípulo de Wundt y de Galton y posteriormente difundió los tests de inteligencia por Estados Unidos sobre la idea de que eran buenos predictores del rendimiento académico. Identificó una inteligencia fluida (relaciones entre conceptos) y una inteligencia cristalizada (utilizar informaciones para resolver problemas).

Thorndike (1920) introduce por primera vez el concepto de inteligencia social. Posteriormente realiza intentos para su evaluación (Thorndike y Stein, 1937). Sin embargo, estos trabajos caen en el olvido y no son recordados hasta prácticamente el siglo XXI.

La aplicación del análisis factorial al estudio de la inteligencia, principalmente por parte de Spearman (1863-1945) y Thurstone (1887-1955), reportó más precisión en los instrumentos de medida (Spearman, 1927) y la identificación de un *factor g* (general) a partir del cual se derivan unos *factores s* (específicos) a los que se denomina como "habilidades mentales primarias" (Thurstone, 1938): comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo.

Guilford (1950) realizó una serie de trabajos sobre estructura de la inteligencia, que abrieron la puerta al estudio de la creatividad y al pensamiento divergente. Elaboró un modelo tridimensional en forma de cubo, donde situaba las dimensiones de la inteligencia (Guilford, 1967; Guilford y Hoepfner, 1971).

Las aportaciones de Cattell, Spearman, Thurstone, Guilford y otros, en cierta forma, se pueden considerar como antecedentes remotos de lo que mucho más tarde será

booksmedicos.org

la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) popularizada por Howard Gardner (1983).

Muchos otros modelos se han propuesto para describir el constructo de inteligencia y sus factores. Entre ellos cabe destacar a los continuadores del enfoque factorial-analítico, ya sean monistas (Jensen, Eysenck, Anderson) o pluralistas (Horn, Ackerman); representantes de las teorías del aprendizaje (Schank, Snow, Butterfiel, Brown, Campione, Perkins); de las teorías del procesamiento de la información (Carroll, Hunt, Stenberg, Shore, Dover); de las teorías del desarrollo cognitivo (Piaget, Arlin, Flavell, Case, Ziegler, Li), etc. (Prieto y Ferrándiz, 2001).

En el fondo del debate de la inteligencia está la forma de medirla. Diversas pruebas se han elaborado a lo largo del siglo XX que han hecho famosos a los *tests de inteligencia*. Uno de los más utilizados es el de Wechsler (1958).

Algunos principios básicos del concepto clásico de inteligencia son los siguientes:

1. Existe una inteligencia con varios factores; no varias inteligencias.
2. La inteligencia es estable a lo largo de la vida; no se puede cambiar.
3. La inteligencia se puede medir con pruebas objetivas (tests de inteligencia).

El lector podrá observar que estos tres puntos son discutibles, criticables y, de hecho, criticados.

Más de cien años de investigación no han sido suficientes para poner de acuerdo a los estudiosos para definir la inteligencia de forma que pueda tener una aceptación general. Para profundizar en la historia de la inteligencia se puede consultar el trabajo de Plucker (2003).

Para algunos la inteligencia es la capacidad de adaptación, para otros la capacidad de resolver problemas. Pero ¿qué tipo de problemas?, ¿problemas de sistemas de ecuaciones?, ¿problemas de física y química?, ¿o problemas para gestionar la propia vida y ser feliz? Esto último no queda contemplado en los tests de inteligencia.

La divergencia conceptual ha hecho que, a veces, se haya definido de forma operativa a la inteligencia como "aquello que miden los tests de inteligencia". En muchas investigaciones y tesis doctorales se puede leer "la inteligencia medida por el test de Binet", "la inteligencia medida por el tests de Wechsler", "la inteligencia medida por el test de Dominó 49", etc. De esta forma se evita entrar en la discusión sobre el tema al tener que aventurar una definición.

En los años ochenta, James Flynn observó que el CI aumentaba unos 3 puntos cada década. Desde que se iniciaron las aplicaciones masivas de tests de inteligencia durante la Primera Guerra Mundial habían pasado más de cincuenta años con registros estadísticos de los resultados de la aplicación de tests de inteligencia. Esto permitió observar cómo el CI de la población había aumentado unos quince puntos. Este aumento progresivo del CI se conoce como "efecto Flynn".

Martin Seligman observó que el aumento progresivo de la inteligencia iba acompañado de un progresivo aumento de la depresión. La "epidemia de la depresión" es un hecho constatado desde los años setenta. Se ha observado un fuerte aumento en la última mitad del siglo XX, de tal forma que se ha multiplicado por diez. Estos dos hechos,

booksmedicos.org

aumento de la inteligencia paralelo al aumento de la depresión, dan pie a Martin Seligman para preguntarse "¿de qué tipo de inteligencia estamos hablando?".

La discusión sobre el constructo de inteligencia sigue abierta. Esto ha propiciado que aportaciones recientes, como alternativa al concepto clásico de inteligencia, se hayan orientado hacia una inteligencia académica, una inteligencia práctica, una inteligencia social, inteligencias múltiples, una inteligencia emocional, etc.

5.2. La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, realizó entre 1979 y 1983 un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y su realización, cuya culminación fue la publicación de la obra *Frames of mind. The theory of multiple intelligences* (Gardner, 1983). Esta obra tuvo escaso eco en el mundo de la psicología, sin embargo, provocó un gran revuelo entre los profesionales de la educación. Diez años más tarde publica *Multiple intelligences. The theory in practice* (Gardner, 1993), cuya traducción al español vio la luz en 1995. En esta obra se expone de manera sistemática la teoría de las inteligencias múltiples, preguntas y respuestas que han ido surgiendo a lo largo de estos diez años, la educación de las inteligencias múltiples, su evaluación y lo que puede ser la escuela del futuro, centrada en la atención a la diversidad.

Gardner (1995) distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, Gardner (2001) añade dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista. La inteligencia naturalista se refiere a la conciencia ecológica que permite la conservación del entorno; la existencial es la que utilizamos cuando nos formulamos preguntas sobre el sentido de la vida, el más allá, etc. Incluso sugiere la posibilidad de otras inteligencias.

De todas estas inteligencias, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que nos interesan particularmente, ya que son las que tienen que ver con la inteligencia emocional. En cierta forma, la inteligencia emocional está formada por estas dos inteligencias.

La inteligencia interpersonal es una de las facetas de la personalidad que incluye la capacidad de liderazgo, resolver conflictos y análisis social. El análisis social consiste en observar a los demás y saber cómo relacionarnos con ellos de forma productiva. Otra forma de expresar la inteligencia interpersonal es poniendo el énfasis en la habilidad de comprender a los demás: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. La inteligencia interpersonal tiende a coincidir con lo que otros autores denominan inteligencia social (Zirkel, 2000, Topping, Bremmer y Holmes, 2000; Topping, Holmes y Bremmer, 2000; Cherniss, 2000; etc.).

La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida. La inteligencia intrapersonal tiende a coincidir con la inteligencia personal (Sternberg, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000), que debería ocupar un lugar emi-

booksmedicos.org

nente en la escuela. Este tipo de inteligencia es el que interviene en las decisiones esenciales de la vida: elegir una profesión, con quién casarse, dónde vivir, etc.

Como dice Gardner (1995: 30), "si podemos movilizar toda la gama de habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general". Dicho de otra forma, movilizar todas las habilidades humanas puede contribuir a un mayor bienestar.

De la unión de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal surge la inteligencia emocional en el modelo de Goleman (1995), tal como se muestra en la figura 5.1.

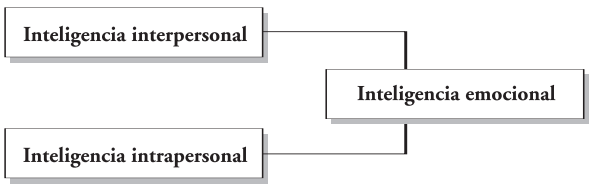


Figura 5.1. Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

5.3. La teoría triárquica de Sternberg

Sternberg (1988) presenta la teoría triárquica de la inteligencia, según la cual hay tres tipos: inteligencia analítica, inteligencia creativa e inteligencia práctica. Sobre cada una de ellas ha desarrollado un extenso programa de investigación para aportar fundamentación, clarificación conceptual y aplicaciones prácticas. Una de ellas es el Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT).

Más adelante, Sternberg (1997) identifica una inteligencia exitosa que no coincide con la inteligencia académica. Se entiende por inteligencia académica lo que tradicionalmente se ha entendido por inteligencia en sentido clásico. Remite al *factor g*, el cual comprende aspectos relacionados con la memoria, habilidad analítica, razonamiento abstracto, etc. Pero la inteligencia académica no es la que da el éxito en la vida. En la inteligencia exitosa inciden muchos aspectos extra-académicos.

Por otra parte, Sternberg *et al.* (2000) desarrollan el concepto de inteligencia práctica, entendida como la habilidad para resolver los problemas prácticos de la vida para una mejor adaptación al contexto. Diversos términos se han utilizado para referirse a la inteligencia práctica: inteligencia pragmática, inteligencia cotidiana, solución de problemas prácticos, etc. Entre las habilidades incluidas en la inteligencia práctica están las siguientes: reconocimiento de los problemas, definición del problema, localización de

booksmedicos.org

recursos para solucionar problemas, representación mental del problema, formular estrategias para la solución de problemas, gestionar la solución de problemas y evaluar la solución de problemas. La inteligencia práctica y la inteligencia exitosa tienen muchos elementos en común. En cambio, la inteligencia académica y la inteligencia práctica siguen trayectorias distintas. La investigación demuestra que la inteligencia práctica es distinta de la académica, pero complementaria de ella. Ambas inteligencias tienen que ver con el éxito en la vida cotidiana. Reconociendo este hecho, la investigación sobre la inteligencia se está moviendo de un énfasis exclusivo en la inteligencia académica a un énfasis más amplio que incluye ambos tipos de inteligencia.

Sternberg es uno de los autores más influyentes de los últimos veinte años en la investigación sobre la inteligencia. Las distintas inteligencias que ha identificado y analizado han seguido un proceso paralelo al desarrollo conceptual de la inteligencia emocional. Una panorámica general de sus aportaciones puede verse en el *International Handbook of Intelligence*, editado por Sternberg (2004).

5.4. La inteligencia social

La inteligencia emocional recoge aspectos de la inteligencia intrapersonal y de la inteligencia interpersonal. Esta última tiende a coincidir con las competencias sociales y, por tanto, comparte muchos elementos con la inteligencia social.

Thorndike (1920) introdujo el concepto de inteligencia social y posteriormente intentó evaluarla (Thorndike y Stein, 1937). Moss y Hunt (1927) también hicieron sus pinitos. Pero esto quedó casi en el olvido. Durante el siglo XX, la investigación sobre la inteligencia social no ha sido un tema prioritario. Pero sí se han producido aportaciones de la psicología de la personalidad y de la psicología social. Algunas raíces de la inteligencia social están en Kelly, Rogers, Rotter y algunos representantes de la psicología cognitiva (Bruner, Bandura). Aportaciones específicas a la inteligencia social son las de O'Sullivan y Guilford (1966, 1976), Walker y Foley (1973), Cantor y Kihlstrom (1987), etc. Análisis más recientes son los de Bar-On (2000), Kihlstrom y Cantor (2000), Zirkel (2000), etc.

La inteligencia social se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento que incluye una serie de componentes como sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, estar abierto a nuevas experiencias e ideas, habilidad para tomar perspectiva, conocimiento de las normas sociales, adaptabilidad social, etc.

De la inteligencia social se derivan la competencia social y las habilidades sociales. La competencia social es un conjunto de habilidades que permiten la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados valorados como positivos en un contexto social y cultural. Esto incluye estable-

booksmedicos.org

cer y mantener relaciones sociales positivas, abstenerse de amistades perjudiciales, contribuir de forma colaborativa y constructiva al grupo (de iguales, familia, escuela, trabajo, comunidad), adoptar comportamientos de prevención y potenciadores de la salud, evitar comportamientos de riesgo para uno mismo y para los demás, percepción de claves sociales relevantes, anticipación realista de obstáculos sociales, anticipación de las consecuencias del comportamiento para uno mismo y para otros, generar soluciones efectivas en problemas sociales, traducir decisiones sociales en comportamientos sociales efectivos, etc.

A todos nos gustaría pensar que somos socialmente competentes. Pero ¿somos igualmente competentes con los niños, jóvenes, adultos o personas mayores?, ¿somos igualmente competentes con las personas del mismo sexo que con las del sexo contrario?, ¿somos igualmente competentes con los amigos que con los desconocidos?, etc. La competencia social es una constelación de pensamientos, sentimientos, habilidades y comportamientos que varían de una situación a otra. La competencia social se manifiesta en situaciones concretas. Nadie es socialmente competente en todas las situaciones.

La competencia social es importante en múltiples situaciones: escuela, familia, trabajo, etc. Por ejemplo, en el mundo del trabajo, la competencia social es una de las más demandadas por los empresarios, los cuales no están tan interesados en saber lo que el candidato sabe, sino en lo que es capaz de hacer; este saber hacer incluye trabajar con otras personas.

El desarrollo de la competencia social y de las habilidades sociales ya tiene una larga tradición a partir de mediados de los años ochenta del siglo pasado. Buenos ejemplos de ello son los trabajos de Goldstein *et al.* (1989), Monjas (1998), Paula Pérez (2000) y muchos otros. Para una panorámica del estado de la cuestión, donde se revisa la efectividad de más de setecientos programas véase Topping, Holmes y Bremmer (2000). Recientemente también han aparecido páginas web donde se ofrecen recursos y enlaces con otras páginas, como http:/ericir.syr.edu.

Habilidades sociales e inteligencia emocional están muy interrelacionadas. En general se considera que las habilidades sociales son un aspecto de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990, 1997; Goleman, 1995; Saarni, 2000). Pero algunos prefieren mantener la distinción y utilizan expresiones como competencia emocional y social, competencias socio-emocionales o inteligencia social y emocional (Bar-On, 2000). Algunos trabajos (Goleman, 1999; Cherniss, 2000) sugieren que las habilidades sociales dependen en gran medida de la competencia emocional. Nosotros asumimos esta perspectiva y por esto nos referiremos a la educación emocional como concepto amplio, que incluye a la competencia social como uno de los aspectos importantes.

5.5. Modelos de rasgos de personalidad: *"The big five"*

La inteligencia emocional está a caballo entre la inteligencia y la personalidad. Por esto conviene recordar unos elementos básicos sobre los modelos de rasgos de personalidad con objeto de completar la visión anterior sobre la inteligencia.

booksmedicos.org

Los rasgos de personalidad se pueden definir como características estables que predisponen a comportarse de una determinada manera en las diversas situaciones de la vida. Las habilidades representan la eficiencia en el comportamiento; mientras que la personalidad son estilos de comportamiento. Dentro de las habilidades, las hay innatas, como la inteligencia, y adquiridas como las competencias sociales.

El estudio científico de los rasgos de personalidad se inicia a principios del siglo XX, de forma paralela a la inteligencia. Uno de los primeros temas de preocupación fue ¿cuántos rasgos de personalidad se pueden identificar? Thurstone (1934) hizo la primera mención de lo que posteriormente sería el modelo de cinco rasgos. Después de muchos años de discusión, en una investigación empírica de Goldberg (1993) se encontraron los cinco factores. Actualmente se ha llegado a un cierto consenso en aceptar el modelo de los cinco factores. También se conoce como *the big five*, FFM *(Five Factor Model)* y con el acrónimo OCEAN por las iniciales de los cinco factores:

- Obertura a nuevas experiencias (O de *Openness*). Incluye el deseo de abordar nuevas ideas, curiosidad intelectual, valores no convencionales, apreciación del arte, sensibilidad hacia la belleza, conciencia emocional, espíritu de aventura, ideas inusuales, imaginación, creatividad, curiosidad y una gran variedad de experiencias no convencionales. Puntuaciones bajas en este factor significan intereses convencionales, tradicionales; preferencia por lo llano y obvio, más que por lo complejo, ambiguo y sutil; considerar el arte y las ciencias como sospechosas, obtusas y poco prácticas; prefieren lo familiar a la novedad; conservadores y resistencia al cambio.
- Conciencia (C de *Conscientiousness*). Incluye esfuerzo por el rendimiento, organización, escrupulosidad, autodisciplina, sentimiento y cumplimiento del deber. En español, la palabra clave sería responsabilidad, más que conciencia.
- Extraversión (E de *Extraversion*). Incluye dimensiones de sociabilidad, fluidez verbal, comunicación interpersonal, búsqueda de emociones, emociones positivas, energía positiva, etc. El núcleo de este constructo se podría representar con la pregunta: ¿prefieres estar solo (introversión) o con otras personas (extroversión)? Las personas extrovertidas buscan la compañía de los otros; tienden a ser vigorosas y enérgicas; posibles líderes. El factor E (extroversión) tiene dos polos: extroversión e introversión. Las personas introvertidas suelen ser menos vigorosas y enérgicas.
- Amabilidad (A de *Agreeableness*). Es una dimensión interpersonal que contiene simpatía, compasión, cooperación y generosidad. Igual que en los otros factores, los individuos tienen estas cualidades en mayor o menor medida.
- Neuroticismo (N de *Neuroticism*). Este eje factorial tiene como extremos el neuroticismo y la estabilidad emocional. Se aproximan al polo del neuroticismo, o inestabilidad emocional, las personas ansiosas, estresadas, excesivamente meticulosas y exigentes, con tendencia a experimentar emociones negativas (ira, ansiedad, depresión, vulnerabilidad). En el otro extremo (estabilidad emocional) están las personas calmadas, que se encuentran bien consigo mismas y con los demás.

booksmedicos.org

La teoría de los cinco factores ha generado una gran cantidad de investigación. Los factores que han recibido más atención en la literatura especializada son la extroversión y el neuroticismo. Para más información se pueden consultar las obras de Hogan (1997), De Raad (2000) y Van der Ze *et al.* (2002).

Como se puede observar, los cinco factores tienen que ver con la inteligencia emocional. Por ejemplo, extroversión (E) contiene elementos de sociabilidad; agradabilidad (A) es eminentemente emocional (simpatía, compasión); también neuroticismo (N) (ansiedad, estrés; equilibrio emocional); un aspecto de la conciencia (C) remite a la conciencia emocional; la obertura a nuevas experiencias (O) incluye el pensamiento sobre la vida privada, los valores y, por tanto, las emociones. Dicho de otra forma, los rasgos de personalidad se relacionan con la inteligencia emocional, así como también se relacionan con la inteligencia. Por esto, los investigadores deben dejar claro qué tiene la inteligencia emocional que no queda incluido ni en la inteligencia ni en los rasgos de personalidad.

5.6. Antecedentes de la inteligencia emocional

Los antecedentes de la inteligencia emocional tienen que rastrearse en las obras que se ocupan de la inteligencia y de la emoción. Éstos son los dos componentes básicos de la *inteligencia emocional*, que como término se está utilizando solamente a partir de la década de los noventa.

Por lo que respecta a los antecedentes centrados en la inteligencia, nos hemos referido a ellos al exponer la evolución del concepto de inteligencia a lo largo del siglo XX. A continuación vamos a referirnos preferentemente a los antecedentes centrados en la emoción. Conviene tener presente que muchos elementos están desarrollados en otros capítulos, como por ejemplo en el dedicado a las teorías de las emociones.

La psicología humanista y el *counseling,* al poner un énfasis en las emociones, pueden considerarse como un antecedente remoto de la inteligencia emocional. Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers, a partir de la mitad del siglo XX se ocupan de las emociones con aplicaciones prácticas en el *counseling* y en la psicoterapia.

Después vendrán la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis (1977) y la terapia cognitiva de Aaron Beck (1976), que toman en consideración los desórdenes emocionales de una forma que se puede considerar que son precursores prácticos de la inteligencia emocional. Otros enfoques del *counseling* y de la psicoterapia toman la emoción del cliente *hic et nunc* (aquí y ahora) como el centro de intervención. Este enfoque defiende que cada persona tiene la necesidad de sentirse bien consigo misma, experimentar las propias emociones y crecer emocionalmente. Cuando se ponen barreras a este objetivo básico pueden derivarse comportamientos desviados. Taylor *et al.* (1997), al ocuparse de los desórdenes afectivos, hacen referencia a algunos aspectos históricos de la inteligencia emocional.

booksmedicos.org

En 1966, B. Leuner publicó un artículo en alemán cuya traducción sería "Inteligencia emocional y emancipación" (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En él se plantea el tema de cómo muchas mujeres rechazan un rol social a causa de su baja inteligencia emocional.

Han de transcurrir veinte años para encontrar otro documento que se refiera a ese concepto. En 1986, W. L. Payne presentó un trabajo con el título de "A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire"(cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Como podemos observar, en el título aparecía "inteligencia emocional". En este documento, Payne (1986) plantea el eterno problema entre emoción y razón. Propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños; la ignorancia emocional puede ser destructiva. Por esto, los gobiernos deberían ser receptivos y preocuparse de los sentimientos individuales. Interesa subrayar que este artículo, uno de los primeros sobre inteligencia emocional del que tenemos noticia, se refiere a la educación de la misma. En este sentido podemos afirmar que la inteligencia emocional ya en sus inicios manifestó una vocación educativa.

Estos dos últimos documentos prácticamente no tuvieron trascendencia y no se citan (con muy contadas excepciones) en los estudios científicos sobre inteligencia emocional. Sin embargo, podemos suponer que tuvieron una influencia sobre el artículo de Salovey y Mayer (1990), puesto que estos autores son de los pocos (tal vez los únicos) que los citan posteriormente (Salovey, Mayer y Caruso, 2000: 93-96).

En 1985, Bar-On utilizó la expresión EQ *(Emotional Quotient)* en su tesis doctoral. Según explica él mismo, el término EQ fue acuñado en 1980 (Bar-On, 2000: 366). Aunque parece ser que no tuvo una difusión hasta 1997 en que se publicó la primera versión del *The Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997).

5.7. El contexto en que aparece la inteligencia emocional

Se considera que el primer artículo científico sobre inteligencia emocional es el de Salovey y Mayer (1990) con el título *Emotional Intelligence*. Este artículo pasó prácticamente desapercibido en el momento de su publicación. Hubo que esperar cinco años hasta que lo divulgó Daniel Goleman (1995). Otro artículo de Mayer, DiPaolo y Salovey (1990) ha tenido menos trascendencia.

A menudo pasa desapercibido que en 1994 se fundó el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo. Es una institución que se propone la difusión de SEL *(Social and Emotional Learning)*. Dicho en otras palabras, antes de la publicación del libro de Goleman (1995) ya había una institución dedicada a su difusión en la educación.

En todo caso, no fue hasta la publicación de *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman (1995) cuando este concepto tuvo una difusión espectacular. Goleman reconoce

booksmedicos.org

que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer, de 1990. Este libro fue un *best seller* mundial que hizo famoso a su autor.

En el éxito de la obra de Goleman intervinieron una serie de factores sociales, culturales y educativos, que es esclarecedor conocer. Algunos de ellos se comentan a continuación.

Poco antes de la publicación del libro de Goleman, había causado un impacto social la publicación de la obra *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994), en la cual se pone el dedo en la llaga de la polémica entre igualitarismo y elitismo. Se justifica la importancia del CI para comprender las clases sociales en América y en otras sociedades. Estos autores defendían la postura elitista. Según ellos, la inteligencia de la gente se distribuye de acuerdo con la curva normal: pocos son muy inteligentes, muchos están en el medio, y unos pocos tienen poca inteligencia. Estas diferencias son difíciles de cambiar. Más adelante toman en consideración la relación entre la inteligencia y la economía, señalando una relación entre baja inteligencia y pobreza o desempleo; mientras que la alta inteligencia se relaciona con empleos bien pagados y con más salud. De esto se puede inferir que las personas inteligentes tienden a pertenecer a las clases altas, lograr títulos de prestigio, obtener empleos bien remunerados, casarse con parejas de su nivel socioeconómico y, por tanto, tienen muchas probabilidades de ser felices. Las personas poco inteligentes tienden a pertenecer a las clases bajas, obtener títulos profesionales de bajo nivel o abandonar los estudios antes de terminarlos, tener empleo precario y mal remunerado, pasando períodos en el paro, casarse con parejas de su misma condición y, por tanto, lo tienen muy difícil para ser felices. Además, esto es prácticamente inamovible. Poner sobre el papel ideas tan elitistas era provocar la reacción y la controversia. La resonancia fue tan grande, tanto en los medios de comunicación como en la bibliografía científica, que se llegó a hablar de "La Guerra de *The Bell Curve"* (Fraser, 1995). En este ambiente llegó la obra de Goleman (1995), *Emotional Intelligence*, adoptando una postura de reacción al elitismo de *The Bell Curve*. Goleman contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que el EQ *(Emotional Quotient)* en el futuro sustituirá al CI. Pero, lo que es más importante: las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Por tanto, todos pueden ser emocionalmente inteligentes. En este sentido, Goleman tomaba la postura igualitaria frente al elitismo.

El antagonismo entre razón y emoción, en la primera mitad de los años noventa había producido avances importantes a favor de la emoción en el campo de la neurociencia, el estudio de la emoción desde enfoques biológicos y cognitivos, la psiconeuroinmunología, etc., algunas de las cuales son recogidas en la obra de Goleman (1995) para difundirlas con un lenguaje periodístico. Esto ayuda a comprender mejor la popularización que, a partir de este momento, se produjo de la inteligencia emocional.

Goleman (1995) plantea la clásica discusión entre cognición y emoción de un modo novedoso. Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro y, por tanto, con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, masculino, apolí-

booksmedicos.org

neo, súper-yo, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisíaco, etc. Es decir, tradicionalmente lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional. Goleman plantea el tema dándole la vuelta, en un momento en que la sociedad está receptiva para aceptar este cambio.

Publicaciones posteriores, por parte de múltiples autores, van desarrollando el concepto de inteligencia emocional. Algunas de las obras de referencia obligada son las siguientes: Salovey y Sluyter (1997) llaman la atención sobre las aplicaciones educativas de la inteligencia emocional; Mayer, Salovey y Caruso (2000) exponen cómo se puede concebir la inteligencia emocional, como mínimo de tres formas: como movimiento cultural, como rasgo de personalidad y como habilidad mental. En la primera década de 2000 han aparecido algunas obras de conjunto, con la colaboración de autores reconocidos, en las que se va exponiendo el estado de la cuestión con los últimos avances. Dentro de esta categoría es obligado citar las obras editadas por Bar-On y Parker (2000), Schulze y Roberts (2005) y Mestre Navas y Fernández Berrocal (2007).

5.8. La inteligencia emocional según Salovey y Mayer

Según la versión original de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Según Mayer y Salovey (1997: 10),

> la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual.

La inteligencia emocional se refiere a un "pensador con un corazón" *("a thinker with a heart")* que percibe, comprende y maneja relaciones sociales.

Estos autores han ido reformulando el concepto original en sucesivas aportaciones (Mayer y Salovey, 1993, 1997, 2007; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Una de las formulaciones que se toman como referencia es la siguiente (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer y Salovey, 1997, 2007). La inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

1. *Percepción emocional.* Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a uno mismo, en otros, a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.

booksmedicos.org

2. *Facilitación emocional del pensamiento*. Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influencian la cognición (integración de emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad.
3. *Comprensión emocional*. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. Por ejemplo, que la tristeza se debe a una pérdida. Habilidad para comprender sentimientos complejos; por ejemplo, el amor y odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos) durante un conflicto. Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo de frustración a ira, de amor a odio.
4. *Regulación emocional (emotional management)*. Regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

El modelo de Salovey y Mayer puede representarse mediante la figura 5.2 y el cuadro 5.1.

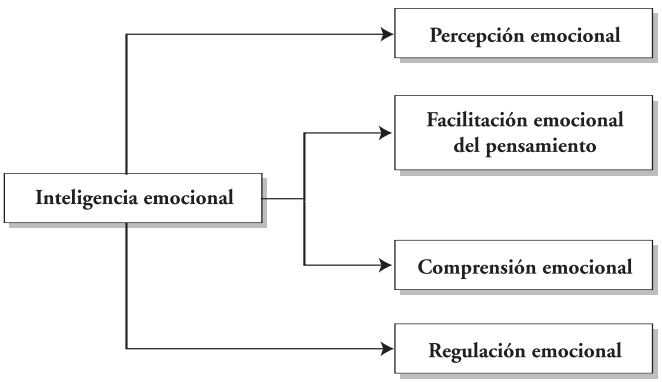


Figura 5.2. La inteligencia emocional según Salovey y Mayer.

booksmedicos.org

CUADRO 5.1
La inteligencia emocional: modelo de Salovey y Mayer

	Yo	*Otros*
	AUTOCONCIENCIA	CONCIENCIA SOCIAL
Conciencia emocional	– Conciencia emocional – Autoconocimiento – Autoconfianza	– Empatía – Conciencia organizacional – Orientación al servicio
	AUTOGESTIÓN	COMPETENCIAS SOCIALES
Gestión emocional	– Autorregulación – Adaptabilidad – Orientación al trabajo – Iniciativa	– Desarrollo de los demás – Liderazgo – Influencia – Comunicación – Catalizador del cambio – Gestión de conflictos – Construcción de lazos – Trabajo en equipo – Colaboración

Mayer, Caruso y Salovey (2001) están interesados en establecer las propiedades psicométricas del constructo inteligencia emocional para elaborar un instrumento válido y fiable para su medición. Uno de sus objetivos es demostrar que el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) satisface los criterios psicométricos para ser considerada una prueba sólidamente fundamentada en un marco teórico.

Salovey y Mayer (2007) proponen que la inteligencia emocional se desarrolle a través de procesos educativos en la familia, en la escuela, en las organizaciones y en todo lugar. La *responsividad emocional* es la tendencia a reaccionar emocionalmente de cierto modo y esto se aprende en las interacciones con los demás. A través de la educación se puede desarrollar una responsividad emocional apropiada según las circunstancias.

Salovey y Mayer (2007) manifiestan estar maravillados por ciertas experiencias educativas en torno a la educación emocional y animan a seguir en esta dirección. Pero al mismo tiempo manifiestan preocupación por ciertos programas que adoptan la filosofía de que "todas las emociones son buenas". Esto podría ser peligroso. La regulación emocional es un aspecto esencial de la inteligencia emocional.

Peter Salovey, tras terminar sus estudios, fue especializándose en temas relacionados con el *counseling*. En el capítulo sobre educación emocional se señala el *counseling* como uno de sus fundamentos. Si bien esto no se debe a la influencia de Salovey en el *counseling*, sí que se puede inferir que la inteligencia emocional y el *counseling* tienen elementos en común. Como mínimo por lo que respecta a una preocupación por el desarrollo personal y las estrategias de intervención que lo posibiliten.

booksmedicos.org

5.9. El modelo de Goleman

La publicación de *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman (1995) significa una difusión sin precedentes de un concepto que hasta entonces había pasado desapercibido. Este libro se convierte en un *best seller* en muchos idiomas. A partir de mediados de los noventa, la inteligencia emocional es un tema de interés general por parte de la sociedad, de tal forma que empiezan a aparecer artículos (primero en revistas de divulgación y después en las científicas) y libros sobre el tema. Para Goleman (1995: 43-44) la inteligencia emocional consiste en lo siguiente:

1. *Conocer las propias emociones*. El principio de Sócrates, "conócete a ti mismo", se refiere a esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.
2. *Manejar las emociones*. La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.
3. *Motivarse a uno mismo*. Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionadas. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.
4. *Reconocer las emociones de los demás*. Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).
5. *Establecer relaciones*. El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, de la popularidad y de la eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

El modelo de Goleman (1995) puede representarse tal como aparece en la figura 5.3.

booksmedicos.org

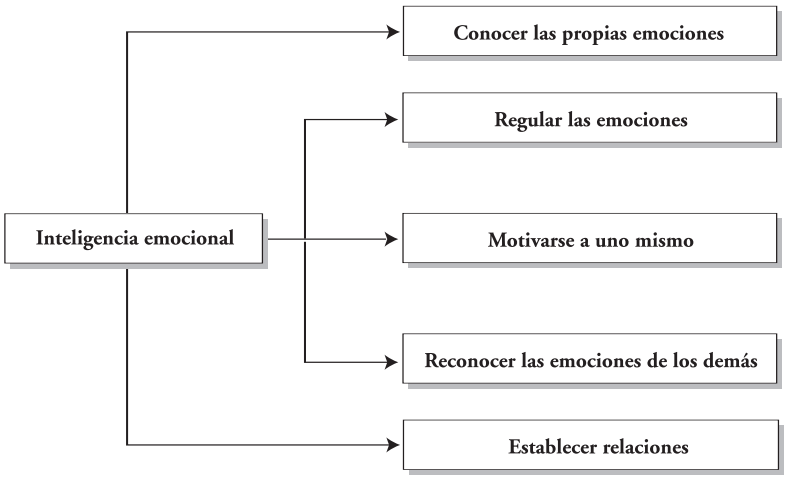


Figura 5.3. La inteligencia emocional según Goleman.

La inteligencia emocional es una metahabilidad que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia. En opinión de Goleman, el CE (coeficiente emocional) puede sustituir en el futuro al CI (coeficiente de inteligencia), que ya lleva cien años de existencia. El CI no es un buen predictor del éxito en la vida; el 80% depende de otras causas, muchas de ellas de carácter emocional. Ni el CI ni el rendimiento académico son buenos predictores de la productividad en el trabajo (Goleman, 1995). El CI no dice nada de cómo un joven es capaz de reaccionar a las vicisitudes de la vida. Los que tienen éxito se diferencian en sus habilidades, presentes desde la infancia, para dominar la frustración, regular las emociones e interactuar con otras personas. La inteligencia emocional es independiente de la inteligencia académica; la correlación entre CI y bienestar emocional es baja o nula.

La inteligencia emocional es una de las habilidades de vida que deberían enseñarse en el sistema educativo. Actualmente se prepara a los jóvenes para que sepan muchas cosas y puedan ser profesores; pero no todos van a serlo. En cambio no se prepara para la vida; y, sin embargo, todos van a vivir en una sociedad no exenta de conflictos (interpersonales, familiares, económicos, paro, enfermedad, etc.). Los dos últimos capítulos del libro de Goleman (1995) son una llamada a los educadores para que se impliquen en la construcción de la inteligencia emocional.

Goleman (1995) habla de *secuestro amigdalar* para referirse a las respuestas emocionales impulsivas que pueden ser peligrosas. Por ejemplo, dar un bofetón como respuesta impulsiva ante una impertinencia de un crío. La denominación secuestro amigdalar significa que la amígdala del cerebro da instrucciones para responder en situación de emergencia, sin dar tiempo a la corteza cerebral para sopesar la conveniencia de la respuesta impulsiva.

booksmedicos.org

El modelo de Goleman (1995) probablemente sea el más conocido por el gran público. Pero no es el que se considera como el más riguroso por parte de la comunidad de científicos especialistas en el tema; incluso se podría decir que es el más criticado (Mestre y Fernández Berrocal, 2007). Pero hay que reconocer que ha tenido un papel esencial en la difusión del concepto.

En publicaciones posteriores, Goleman (1998) modifica su modelo inicial, que se queda como sigue:

- *Autoconciencia:* autoconciencia emocional, autoevaluación apropiada, autoconfianza.
- *Autorregulación:* autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad, innovación.
- *Automotivación:* motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo,
- *Empatía:* empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás, aprovechamiento de los demás,
- *Habilidades sociales:* liderazgo, comunicación, influencia, catalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, trabajo en equipo.

5.10. El modelo de Bar-On

En 1980, Reuven Bar-On se adelantó al modelo de Salovey y Mayer (1990), aunque pasó desapercibido. En su tesis doctoral titulada *The development of an operational concept of psychological well-being* (Bar-On, 1983), utilizó la expresión EQ *(Emotional Quotient)*. No tuvo difusión hasta que se publicó la primera versión del *Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997). Según explica él mismo, el término EQ fue acuñado en 1980 (2000: 366).

Bar-On utiliza la expresión "inteligencia emocional y social" para referirse a un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio. Esta inteligencia influye en el éxito en la vida, en la salud y en el bienestar psicológico. El modelo de Bar-On (1997a, 1997b) se estructura de la siguiente forma:

- *Componente intrapersonal:* autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia.
- *Componente interpersonal:* empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
- *Componente de adaptabilidad:* solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad.
- *Gestión del estrés:* tolerancia al estrés, control de la impulsividad.
- *Estado de ánimo general:* felicidad, optimismo.

booksmedicos.org

La descripción de cada componente se puede derivar sin dificultad. Tal vez conviene aclarar que "prueba de realidad" se refiere a la habilidad para evaluar la relación entre lo que se experimenta (subjetivo) y la realidad (objetivo). La "flexibilidad" es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes de la vida.

5.11. Otros modelos de inteligencia emocional

Otros autores han presentado su modelo de inteligencia emocional (IE). Algunos de ellos son los siguientes.

- Cooper y Sawaf (1997) exponen un modelo orientado a ejecutivos y al liderazgo en las organizaciones. Incluye alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional.
- Weisinger (1998) propone un modelo de *inteligencia emocional en el trabajo* que incluye autoconciencia, gestión emocional, automotivación, habilidades de comunicación efectiva, pericia interpersonal, orientación emocional.
- El modelo de Higgs y Dulewicz (1999) se compone de *conductores* (motivación e intuición); *limitadores* (responsabilidad y elasticidad emocional); *facilitadores* (autoconciencia, sensibilidad interpersonal e influencia).
- Petrides y Furnham (2001) presentan un modelo de rasgo que se opone al modelo de habilidad de Salovey y Mayer, en el cual incluyen adaptabilidad, asertividad, valoración (percepción emocional de uno mismo y de los demás), expresión emocional, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia social, gestión del estrés, empatía rasgo, felicidad rasgo, optimismo rasgo.
- Epstein (1998), Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim (1998) y otros han elaborado instrumentos de medición de la inteligencia emocional. Lo cual les ha llevado a basarse en un modelo. De hecho, la mayoría de los modelos se han formulado como requisito previo para la elaboración de un instrumento de medida.

Se pueden distinguir tres categorías de modelos:

1. Modelos de *capacidad* (o *habilidades*) como el de Salovey y Mayer (1990, 2007).
2. Modelos de *rasgo* como el de Petrides y Furnham (2001).
3. Modelos *mixtos* como el de Bar-On (1997) y Goleman (1995).

La profusión de modelos conduce al debate sobre la inteligencia emocional.

booksmedicos.org

5.12. El debate en torno a la inteligencia emocional

El hecho de que haya diversos modelos de inteligencia emocional explica que se pueda generar un debate en torno a lo que es realmente la inteligencia emocional. Unos se inclinan por un concepto restrictivo. Mayer, Salovey y Caruso (2000) consideran que los conceptos científicos son específicos y restrictivos y que, en la medida que dejan de serlo, pasan a ser divulgaciones acientíficas.

Desde el punto de vista opuesto, están los que abogan por un modelo amplio de la inteligencia emocional, en el cual incluyen todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica como control del impulso, automotivación, relaciones sociales, etc. (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000).

Unos conceptualizan la inteligencia emocional como una habilidad mental que se relaciona con el procesamiento de información emocional. Un paso más en esta dirección supone pasar a las competencias emocionales, valoradas como básicas para la vida, lo cual implica a la educación emocional.

Otros consideran la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad. Es un rasgo que se considera importante para adaptarse al ambiente y tener éxito en la vida. Esta concepción ha implicado a la psicología de la personalidad y ha generado abundante bibliografía sobre el tema. La pregunta es ¿la inteligencia emocional es un aspecto más de la personalidad o es algo realmente diferente y con entidad propia?

La conclusión es que hay divergencias entre el concepto que se tiene de inteligencia emocional según los autores. El análisis de las definiciones aportadas por Salovey y Mayer (1990), Mayer, Salovey y Caruso (2000), Goleman (1995), Bar-On (1997, 2000), Saarni (2000), Schutte *et al.* (1998), etc., pone de manifiesto las discrepancias. Por otra parte conviene recordar que las discrepancias sobre el concepto de inteligencia han estado presentes a lo largo de todo el siglo XX (Sternberg, 2000).

Las aportaciones de la neurociencia no permiten dirimir el litigio entre los dos modelos de inteligencia emocional (amplio o restrictivo). Sin embargo, estas investigaciones aportan evidencias que apoyan la existencia de una inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que son distintas de las habilidades cognitivas o CI (Bechara, Tranel y Damasio, 2000).

No han faltado autores que critiquen la propuesta de una inteligencia emocional (Hedlund y Sternberg, 2000). Desde el punto de vista de la psicología de la personalidad, la inteligencia emocional se puede considerar como un aspecto de la personalidad (McCrae, 2000). Davies, Stankov y Roberts (1998) se manifiestan particularmente críticos respecto de un constructo que se manifiesta particularmente elusivo. A partir de una investigación empírica llegan a una conclusión crítica: tal vez el constructo de inteligencia emocional no sea realmente una aptitud mental. Estos autores se cuestionan que se pueda incluir en la tradición psicométrica de la inteligencia. Los datos ponen de manifiesto la dificultad para operacionalizar la inteligencia emocional como un constructo diferente.

Un aspecto del debate es si la inteligencia emocional es una parte de la inteligencia (capacidad) o si es más bien un rasgo de personalidad. Los autores de pruebas de medi-

booksmedicos.org

ción de la inteligencia emocional han tenido que adoptar uno de los tres enfoques (capacidad, rasgo o mixtos). Son diferentes formas de abordar el tema, que conducen a constructos diferentes de la inteligencia emocional. La utilización de modelos distintos ha llevado a resultados contradictorios en las investigaciones empíricas.

Pérez González *et al.* (2007) exponen el debate entre modelos de rasgo frente a modelos de capacidad. En su opinión, la distinción debería basarse en el método de medida y no en los elementos que incluyen los diversos modelos. En este sentido, los modelos mixtos van a encajar en una categoría (rasgo o capacidad) en función del método de medida. Desde el punto de vista de la medida, los modelos mixtos dejan de tener sentido.

Los modelos de capacidad consideran que la inteligencia emocional debe medirse al estilo de los tests de inteligencia. Esto significa que hay preguntas con respuestas correctas e incorrectas. Al final se obtiene una puntuación en la cual hay un rendimiento máximo posible, o puntuación máxima. Son pruebas de potencia. El ejemplo representativo es el MSCEIT *(Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test)*; para detalles sobre esta prueba véase Brackett y Salovey (2007). Para Mestre y Fernández Berrocal (2007) es el test más coherente con el modelo científico de inteligencia emocional. En cambio, Pérez González *et al.* (2007) critican los tests de capacidad de inteligencia emocional porque consideran que no pueden ser puntuados objetivamente, ya que en muchos casos no existe un criterio claro acerca de lo que constituye la respuesta correcta.

Los modelos de rasgo consideran que la inteligencia emocional se parece más a los rasgos de personalidad y por consiguiente utilizan instrumentos de medida similares a los tests de personalidad. Es decir, basados en el autoinforme, con preguntas donde no hay respuestas correctas o incorrectas, sino descripciones del propio comportamiento. Se trata del comportamiento típico que caracteriza el perfil de una persona. Son ejemplos de tests de rasgo el EQ-i (Emotional Quotient Inventory) de Bar-On (1997a, 1997b), el ECI (Emotional Competence Inventory) de Boyatzis, Goleman y Hay/McBer (1999) y el TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) de Petrides y Furnham (2001), entre otros.

En resumen, hay partidarios y detractores de la inteligencia emocional. Los detractores critican que, en realidad, la inteligencia emocional es un aspecto más de la inteligencia o bien es un aspecto de la personalidad. En ambos casos no aporta nada realmente nuevo. Entre los defensores se argumenta que la inteligencia emocional, al poner en relación dos aspectos tradicionalmente antagónicos (inteligencia y emoción), significa una aportación importante en la investigación científica en psicología. El problema es que, al no haber acuerdo sobre lo que realmente es la inteligencia emocional, produce distintos métodos para su medición, que aporta resultados diferentes. Ante ello, los detractores piensan: "primero os ponéis de acuerdo y, después, ya veremos". La discusión sobre el constructo de inteligencia emocional sigue abierta. Para más detalles sobre este debate puede consultarse Mestre *et al.* (2007).

Dejando esta discusión para los psicólogos especialistas en el tema, hay un acuerdo bastante generalizado en que existen unas competencias emocionales, que son impor-

booksmedicos.org

tantes para la vida, y que pueden ser aprendidas, con múltiples aplicaciones en la educación, la salud y las organizaciones.

5.13. ¿Demasiadas inteligencias?

Hay una considerable variedad de "inteligencias" a las que se han referido diversos autores en los últimos años. Un conjunto de estas "nuevas inteligencias" o inteligencias no tradicionales, como la inteligencia social, interpersonal, personal, intrapersonal, práctica, emocional, etc., pueden englobarse en la categoría de "inteligencias no académicas" (Hedlund y Sternberg, 2000), o "inteligencias no cognitivas" (Bar-On, 1997).

Algunos autores (Hedlund y Sternberg, 2000; Austin y Saklofske, 2005) se han preguntado "¿no son demasiadas inteligencias?" Existen marcados solapamientos entre estas inteligencias: la inteligencia social coincide prácticamente con la interpersonal y además es una parte de la emocional; lo mismo respecto a la inteligencia personal e intrapersonal, que son una parte de la emocional; la inteligencia práctica y la emocional también tienen muchos elementos en común. Los constructos de estas inteligencias varían considerablemente según los autores. Dentro de esta amalgama de propuestas, Hedlund y Sternberg (2000) proponen la expresión "conocimiento tácito" para referirse a las inteligencias social, práctica y emocional, con lo cual se evita la confusión que en el ámbito científico puede provocar la palabra inteligencia.

Estas "nuevas inteligencias", en general, carecen del apoyo empírico que les permita gozar de una aceptación generalizada en el mundo académico. Tal vez en un futuro consigan abrirse camino hacia un reconocimiento por parte de la comunidad científica. De todas formas, lo que es evidente es que todo este movimiento ha supuesto una bomba de oxígeno en el marco de la inteligencia académica, cuyas implicaciones para la educación son obvias. Dejando al margen las inevitables discusiones académicas en el campo de la psicología de la inteligencia, las implicaciones que se derivan de estas aportaciones estimulan un replanteamiento de la práctica educativa. En nuestro caso nos centraremos en la educación emocional a partir de las competencias emocionales.

5.14. Instrumentos de medida de la inteligencia emocional

A las personas que se quieran dedicar profesionalmente a temas relacionados con la inteligencia emocional les interesa conocer los principales instrumentos de medida. En los párrafos anteriores se ha expuesto cómo hay distintos modelos de inteligencia emocional de los cuales se derivan métodos diferentes para su evaluación. En este apartado se pretende aportar una relación de las pruebas más conocidas. Conviene señalar que todavía no hay ningún instrumento que haya llegado a un nivel general de aceptación como para poder afirmar que sea realmente idóneo para medir la inteligencia emocional.

booksmedicos.org

Entre los tests de más prestigio conviene citar el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test), del cual Brackett y Salovey (2007) presentan la información necesaria en español para poder valorarlo. Otros instrumentos que gozan de prestigio son el EQ-i (Emotional Quotient Inventory) de Bar-On (1997a, 1997b); el ECI (Emotional Competence Inventory) de Boyatzis, Goleman y Hay/McBer (1999); el TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) de Petrides y Furnham (2001), etc.

A continuación se presenta una relación de las pruebas más conocidas, basada en el estudio sobre la medida de la inteligencia emocional elaborado por Pérez González, Petrides y Furnham (2007). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional ha sido presentada por Extremera y Fernández-Berrocal (2007). Remitimos a estos trabajos y a las referencias que se aportan para cada una de la pruebas, para más información.

a) Instrumentos de ejecución en inteligencia emocional (capacidad):

EARS *(Emotional Accuracy Research Scale)* de Mayer y Geher (1996).
EISC *(Emotional Intelligence Scale for Children)* de Sullivan (1999).
FNEIPT *(Freudenthaler & Neubauer Emotional Intelligence Performance Test)* de Freudenthaler y Neubauer (2003).
MEIS *(Multifactor Emotional Intelligence Scale)* de Mayer, Caruso y Salovey (1999).
MSCEIT *(Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test),* de Mayer, Salovey y Caruso (2002).

b) Autoinformes de inteligencia emocional (rasgo):

CEE *(Cuestionario de Educación Emocional)* de Álvarez (2001).
DHEIQ *(Dulewicz y Higgs Emotional Intelligence Questionnaire)* de Dulewicz y Higgs (2001).
ECI *(Emotional Competence Inventory)* de Boyatzis, Goleman y Hay/McBer (1999).
EI-IPIP *(Emotional Intelligence based IPIP Scales)* de Barchard (2001).
EIS *(Emotional Intelligence Scale)* de Austin, Saklofske, Huang y McKenney (2004).
EISRS *(Emotional Intelligence Self-Regulation Scale)* de Martínez-Pons (2000).
EQ-i *(Emotional Quotient Inventory)* de Bar-On (1997a, 1997b).
LEIQ *(Lioussine Emotional Intelligence Questionnaire)* de Lioussine (2003).
SEIS *(Schutte Emotional Intellience Scale)* de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998).
SPTB *(Sjöberg Personality Test Battery – Emotional Intelligence Scale)* de Sjöberg (2001).
SUEIT *(Swuinburne University Emotional Intelligence Test)* de Palmer y Stough (2002).
TEII *(Tapia Emotional Intelligence Inventory)* de Tapia (2001).

booksmedicos.org

TEIQue *(Trait Emotional Intelligence Questionnaire)* de Petrides y Furnham (2001).
TMMS *(Trait Meta Mood Scale)* de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995).
TMMS-24 *(Trait Meta Mood Scale)* adaptación al español de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).
VEIS *(Van der Zee Emotional Intelligence Scale)* de Van der Zee, Schakel y Thijs (2002).
WEIP *(Work-group Emotional Intelligence Profile)* de Jordan, Ashkanasy, Härtel y Hooper (2002).
WLEIS *(Wong y Law Emotional Intelligence Scales)* de Wong y Law (2002).

Una crítica que se hace a los autoinformes es el *efecto de la deseabilidad social*, que consiste en la tendencia de las personas a responder como se supone que es la respuesta correcta y no como es la realidad. Las pruebas de potencia están menos influidas por la deseabilidad social. Sin embargo, tienen la dificultad de establecer una respuesta correcta, que muchas veces puede ser arriesgado.

Los instrumentos de la lista anterior siguen, en general, el modelo psicométrico clásico. Pero hay otras alternativas que pretenden aportar nuevas estrategias de cara a la medición de un constructo tan elusivo como la inteligencia emocional. Legree *et al.* (2005) se refieren a los tests de juicio situacional (SJT: Situational Judgment Tests), que se han utilizado en las organizaciones para predecir el rendimiento profesional. A este enfoque se le denomina *Consensus Based Measurement (CBM)*, medida basada en el consenso. Se refiere al acuerdo establecido entre distintas fuentes de información. Es una estrategia que recuerda la evaluación de 360º (Dulewicz y Higgs, 2001). Bisquerra *et al.* (2006) han aplicado la evaluación de 360º a la educación emocional en centros educativos.

5.15. La revolución emocional

El espíritu de una época se denomina como *Zeitgeist*, que es una palabra de origen alemán, de uso en diversas lenguas, que se utiliza para expresar la tendencia intelectual o clima cultural, a veces apasionada, que caracteriza a un momento dado. El *Zeitgeist* de mediados de los años noventa del siglo pasado era favorable a lo emocional.

Como consecuencia de la obra de Goleman (1995), la inteligencia emocional ha ocupado las páginas de los principales periódicos y revistas de todo el mundo, incluyendo la portada de la revista *Time* (Gibbs, 1995). Ese mismo año, el término *Emotional intelligence* fue seleccionado como expresión más útil de 1995 por la American Dialect Society (1995). A partir de mediados de los noventa se van multiplicando las publicaciones sobre el tema, tanto en revistas especializadas, como en cursos, obras de divulgación, periódicos y revistas. Hay un auténtico *boom* a partir del año 2000. Ésta es la parte de divulgación del tema, que a veces ha producido malentendidos, críticas y reacciones, haciendo que el término

booksmedicos.org

inteligencia emocional sea controvertido. Pero todo ello contribuye a justificar que se pueda hablar del movimiento de la inteligencia emocional como *Zeitgeist*.

Esta *Zeitgeist* conduce a observar unos cambios importantes en la conceptualización social de las relaciones entre emoción y razón. Las obras de Matthews (1997) y Dalgleish y Power (1999), entre otras, son un indicador de la necesaria complementariedad entre cognición y emoción. Esto supone un cambio importante respecto a la forma tradicional de pensamiento sobre estos conceptos.

Los cambios conceptuales y de mentalidad *(Zeitgeist)* son tan importantes, que se puede hablar de revolución en el pensamiento social. Hay elementos que inducen a pensar que a partir de la última mitad de los años noventa se ha iniciado una revolución emocional, que afecta a la psicología, la educación y a la sociedad en general.

Algunas manifestaciones de esta revolución, además de lo que llevamos expuesto, son las siguientes:

a) El aumento de estudios y publicaciones relacionadas con las emociones en psicología, que ha seguido un aumento exponencial entre 1995 y 2005.
b) La implicación de la neurociencia en el estudio del cerebro emocional, que ha producido más de 25.000 artículos en la década de los noventa y el desarrollo de organismos especializados en el tema, como el Instituto de Investigación sobre Emociones y Salud de la Universidad de Wisconsin, dirigido por Ned Kalin, todo lo cual ha hecho que se hable de la "década del cerebro" (*El País,* 5-9-1999: 42-44).
c) La enorme difusión que ha tenido la obra de Daniel Goleman, *La inteligencia emocional* (1995).
d) La aplicación de la inteligencia emocional en las organizaciones a través de cursos y libros.
e) La aplicación de la inteligencia emocional a la educación a través de la educación emocional.
f) La consideración de las emociones positivas desde una perspectiva de salutogénesis, lo cual contribuyó a la constitución de la psicología positiva en el año 2000.
g) La toma de conciencia por parte de un sector cada vez mayor de educadores de cómo todo esto debe incidir en la práctica educativa.
h) La publicación de números monográficos sobre el tema en revistas especializadas, como por ejemplo el monográfico de *Emotion* en el 2001, *Ansiedad y Estrés*, en 2006, *Psicothema* también en 2006, etc.

Todas estas manifestaciones, junto con otras, sugieren insistentemente que la revolución emocional llegue a la práctica educativa. La sociedad y las personas que viven en un momento dado constituyen un eslabón entre el pasado y el futuro. La evolución impulsa a crear un futuro que haga irreconocible el pasado. La educación puede tener un papel importante en estos procesos de transformación ideológica. Desde la revolución emocional se trata de imaginar metas orientadas hacia la estructuración futura de

booksmedicos.org

la sociedad de tal forma que posibiliten un mundo más inteligente y más feliz. Esto implica a las personas, consideradas individualmente, pero también a la sociedad en general. La confluencia de ambas fuerzas (persona y sociedad) puede constituir una revolución más trascendental para el bienestar y la calidad de vida que las revoluciones industrial, tecnológica o informática. Ésta es una llamada al esfuerzo colectivo, ya que son las personas quienes van a llevarla a término. Este libro puede considerarse como una aportación más en esta línea.

booksmedicos.org

booksmedicos.org

6
Las competencias emocionales

El desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la educación emocional. Estas competencias se basan en la inteligencia emocional, pero integran elementos de un marco teórico más amplio.

En este capítulo se expone el concepto de competencia, que es un tema importante de la psicopedagogía actual. Los cambios educativos a nivel internacional suponen el paso de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a otro enfoque orientado al desarrollo de competencias. Un tipo de competencias son las emocionales.

El núcleo del capítulo consiste en la exposición de un modelo pentagonal: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida para el bienestar.

6.1. Concepto de competencia

Concebimos una competencia como

> la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Se pueden destacar las siguientes características en el concepto de competencia:

- Es aplicable a las personas, individualmente o de forma grupal.
- Implica unos conocimientos ("saberes"), unas habilidades ("saber-hacer") y unas actitudes y conductas ("saber estar" y "saber ser") integrados entre sí.
- Se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar.
- Una persona puede manifestar una competencia en un área concreta (por ejemplo, la social) en un contexto dado (por ejemplo, con sus compañeros) y en otro

booksmedicos.org

contexto diferente (con personas extrañas) puede comportarse de forma incompetente.

6.2. Clases de competencias

Aunque las denominaciones pueden variar según los autores, en general se distingue entre:

1. *Competencias específicas técnico-profesionales:* se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Por ejemplo, competencias específicas de ingeniería informática, derecho, psiquiatría, fontanería, etc. Cada profesión tiene sus competencias específicas. Se relacionan con el "saber" y el "saber hacer" necesarios para el desempeño experto de una actividad profesional.
2. *Competencias genéricas o transversales:* son aquellas comunes a un amplio número de profesiones. Incluyen aspectos generales como dominio de idiomas, conocimientos informáticos a nivel de usuario y un amplio bloque de competencias sociopersonales: automotivación, autoestima, autoconfianza, autocontrol, autonomía, equilibrio emocional, regulación de la impulsividad, autocrítica, prevención del estrés, tolerancia a la frustración, asertividad, responsabilidad, capacidad para tomar decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, trabajo en equipo, puntualidad, paciencia, diligencia, discreción, etc.

Estas últimas competencias reciben denominaciones diversas, según los autores. Hemos identificado como mínimo las denominaciones siguientes, que pueden considerarse casi como sinónimos: competencias genéricas, transversales, básicas, clave, participativas, personales, transferibles, relacionales, interpersonales, sociales, emocionales, socioemocionales, habilidades de vida, etc.

Como se puede observar, en el marco de las competencias sociopersonales se incluyen las competencias emocionales como un subconjunto.

Recientes estudios (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002; Cherniss, 2000; Donaldso-Feilder y Bond, 2004; Hughes, 2005; Navío, 2005; Giardini y Frese, 2006) han puesto de manifiesto que las competencias genéricas y sociopersonales cada vez son más solicitadas por los empresarios. Goleman, Boyatzis y McKee (2002) afirman que a nadie le gusta trabajar con líderes irritables, dominantes o fríos. Sin embargo, aquellos que mantienen un liderazgo optimista y entusiasta suelen conservar durante mucho más tiempo a sus empleados.

6.3. La construcción de las competencias emocionales

Las competencias emocionales son un concepto en proceso de elaboración y reformulación continua por parte de los especialistas. Todavía no hay una delimitación clara sobre

booksmedicos.org

lo que son exactamente. Lógicamente se basan en la inteligencia emocional, pero pueden abarcar más elementos. Por eso, algunos prefieren denominarlas competencias socioemocionales, competencias sociales y emocionales o al revés.

Para Salovey y Sluyter (1997) y Goleman (1995) hay una coincidencia entre competencias emocionales e inteligencia emocional; pero cada uno respecto a su modelo. Si bien, posteriormente, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002: 69-73) proponen cuatro dominios (conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones) con diecinueve competencias, tal como se estructuran en el cuadro 6.1.

CUADRO 6.1
Competencias asociadas a la inteligencia emocional

Competencia personal	*Competencia social*
Conciencia de uno mismo	*Conciencia social*
1. Conciencia emocional de uno mismo	10. Empatía
2. Valoración adecuada de uno mismo	11. Conciencia de la organización
3. Confianza en uno mismo	12. Servicio
Autogestión	*Gestión de las relaciones*
4. Autorregulación emocional	13. Liderazgo inspirado
5. Transparencia	14. Influencia
6. Adaptabilidad	15. Desarrollo de los demás
7. Logro	16. Catalizar el cambio
8. Iniciativa	17. Gestión de los conflictos
9. Optimismo	18. Establecer vínculos
	19. Trabajo en equipo y colaboración

Otras propuestas de competencias emocionales han sido presentadas por Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), Graczyk *et al.* (2000), Payton *et al.* (2000), ISBE (Illinois State Board of Education) (2006), CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2006) y muchos otros. La descripción pormenorizada de estas propuestas puede verse en Bisquerra y Pérez (2007).

Algunos autores (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) abogan por un modelo restrictivo de inteligencia emocional. Consideran que los conceptos científicos son específicos y restrictivos y, en la medida en que dejan de serlo, pasan a ser divulgaciones acientíficas. Consideramos que esto está justificado respecto a los conceptos psicológicos y la inteligencia emocional es uno de ellos. Desde este punto de vista defendemos el modelo de Mayer y Salovey (2007).

booksmedicos.org

Sin embargo, aunque pueda parecer contradictorio, el planteamiento es distinto al referirnos a conceptos educativos. Y las competencias emocionales consideramos que son un concepto educativo. Basta observar el movimiento actual a nivel internacional, en todos los niveles educativos, a favor de pasar de un sistema educativo basado en la adquisición de conocimientos a otro basado en la adquisición de competencias, para comprender cómo las competencias son un tema de interés prioritario en educación.

La investigación educativa, y en orientación psicopedagógica en particular, ha puesto de manifiesto que son más efectivos los programas comprensivos (Gysbers *et al.*, 1990; Bisquerra, 1998), que incluyen un marco amplio de competencias, respecto a los programas muy concretos, para el desarrollo de competencias muy específicas. Esto puede explicar, en parte, que la mayoría de propuestas de competencias emocionales adopten un marco más amplio que la inteligencia emocional. Fijémonos que el término inteligencia emocional está en singular (restrictivo) mientras que el de competencias emocionales está en plural (comprensivo, amplio, integrador).

Se trata de distinguir entre conceptos psicológicos (inteligencia emocional) y conceptos educativos (competencias emocionales). Los primeros deben ser restrictivos, concretos y específicos para contribuir al desarrollo teórico y a la ciencia básica. Mientras que los segundos pueden ser más comprensivos, amplios e integradores, de cara a las aplicaciones prácticas. Por tanto, en un concepto educativo se pueden integrar varios conceptos psicológicos. La mayoría de propuestas de competencias emocionales incluyen la inteligencia emocional, pero añaden otros aspectos sociales y emocionales (autoestima, habilidades sociales, habilidades de vida, automotivación, bienestar, etc.). Por definición, competencia es un concepto amplio e integrador. Si además se habla de competencias (en plural), todavía debe ser más amplio.

En conclusión, las competencias emocionales están en proceso de construcción y reformulación. Diversos autores e instituciones han hecho sus propuestas. Hay diversidad de enfoques y planteamientos, pero en general se observa que las competencias emocionales son un constructo más amplio que el de inteligencia emocional. Por otra parte, el marco conceptual de las emociones es más amplio que la inteligencia emocional. Según estas aportaciones, en el apartado siguiente se presenta un modelo de competencias emocionales.

6.4. Un modelo de competencias emocionales

Este modelo está en proceso de construcción, análisis y revisión permanente. La versión que aquí se presenta es una actualización de versiones anteriores (Bisquerra, 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007).

Entendemos las competencias emocionales como *el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.* La finalidad de estas competencias se

booksmedicos.org

orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su adquisición y dominio favorecen una mejor adaptación al contexto social y un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

En el modelo que presentamos, las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. Gráficamente se puede representar mediante la figura 6.1, a la que se puede denominar *pentágono de competencias emocionales.*

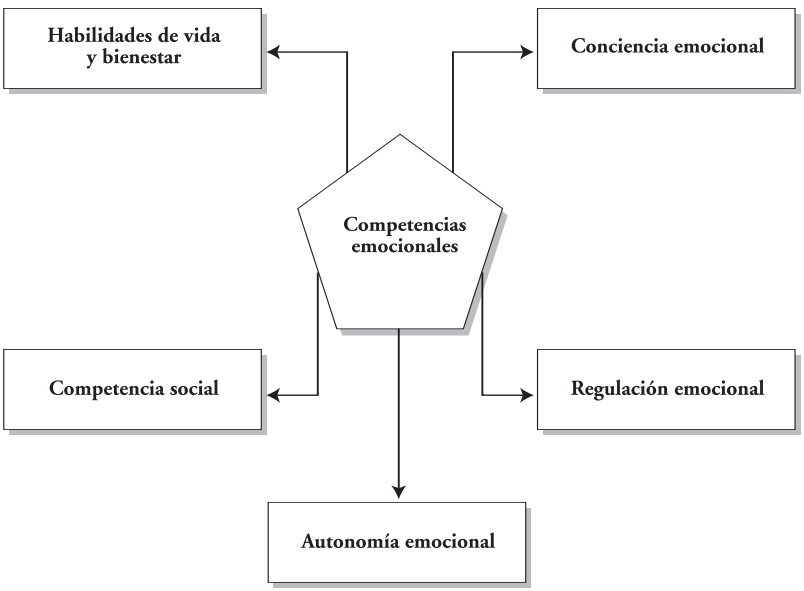


Figura 6.1. Modelo pentagonal de competencias emocionales.

En las páginas siguientes se explica con cierto detalle cada una de las cinco competencias incluidas en este modelo. En cada una de ellas hay una serie de aspectos más específicos, a los que se podría denominar microcompetencias.

booksmedicos.org

6.5. Conciencia emocional

Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como los siguientes:

a) *Toma de conciencia de las propias emociones.* Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
b) *Dar nombre a las emociones.* Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.
c) *Comprensión de las emociones de los demás.* Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
d) *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.* Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir qué es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.

La conciencia emocional es el primer paso para poder pasar a las otras competencias.

6.6. Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

Las microcompetencias que la configuran son las siguientes:

a) *Expresión emocional apropiada.* Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comporta-

booksmedicos.org

miento puedan tener en otras personas. También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.

b) *Regulación de emociones y sentimientos*. Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: (regulación de la impulsividad) (ira, violencia, comportamientos de riesgo); (tolerancia a la frustración) para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); (perseverar en el logro de los objetivos) a pesar de las dificultades; capacidad para (diferir recompensas) inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

c) *Habilidades de afrontamiento*. Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.

d) *Competencia para autogenerar emociones positivas*. Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

6.7. Autonomía emocional

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Como microcompetencias incluye las siguientes:

a) *Autoestima*. Significa tener una imagen positiva de uno mismo; estar satisfecho de uno mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo. La autoestima tiene una larga tradición en investigación y en educación.

b) *Automotivación*. Es la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Motivación y emoción van de la mano. Automotivarse es esencial para dar sentido a la vida.

c) *Autoeficacia emocional*. Es la percepción de que se es capaz (eficaz) en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. El individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita. La autoeficacia emocional significa que se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En caso contrario, el individuo está en con-

booksmedicos.org

diciones de regular y cambiar las propias emociones para hacerlas más efectivas en un contexto determinado. Se vive de acuerdo con la propia "teoría personal sobre las emociones" cuando se demuestra autoeficacia emocional, que está en consonancia con los propios valores morales.

d) *Responsabilidad*. Es la capacidad para responder de los propios actos. Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Ante la decisión de ¿qué actitudes (positivas o negativas) voy a adoptar ante la vida?, en virtud de la autonomía y la libertad, decidir con responsabilidad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.
e) *Actitud positiva*. Es la capacidad para decidir que voy a adoptar una actitud positiva ante la vida. A pesar de que siempre van a sobrar motivos para que la actitud sea negativa. Saber que en situaciones extremas lo heroico es adoptar una actitud positiva; aunque cueste. Siempre que sea posible, manifestar optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás. Por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
f) *Análisis crítico de normas sociales*. Es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *medios de comunicación de masas* relativos a normas sociales y comportamientos personales. Esto tiene sentido de cara a no adoptar los comportamientos estereotipados propios de la sociedad irreflexiva y acrítica. La autonomía debe ayudar a avanzar hacia una sociedad más consciente, libre, autónoma y responsable.
g) *Resiliencia*. Es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, etc.).

6.8. Competencia social

Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Las microcompetencias que incluye son las siguientes:

a) *Dominar las habilidades sociales básicas*. La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se puede pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.
b) *Respeto por los demás*. Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.
c) *Practicar la comunicación receptiva*. Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

booksmedicos.org

d) *Practicar la comunicación expresiva*. Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
e) *Compartir emociones*. Compartir emociones profundas no siempre es fácil. Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
f) *Comportamiento prosocial y cooperación*. Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.
g) *Asertividad*. Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir "no" claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir "no". Hacer frente a la *presión de grupo* y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
h) *Prevención y solución de conflictos*. Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
i) *Capacidad para gestionar situaciones emocionales*. Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

6.9. Competencias para la vida y el bienestar

Las competencias para la vida y el bienestar son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Como microcompetencias se incluyen las siguientes:

booksmedicos.org

a) *Fijar objetivos adaptativos.* Es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. Algunos a corto plazo (para un día, semana, mes); otros a largo plazo (un año, varios años).
b) *Toma de decisiones.* Desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
c) *Buscar ayuda y recursos.* Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
d) *Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.* Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global). Las competencias emocionales son esenciales en la educación para la ciudadanía (Bisquerra, 2008).
e) *Bienestar emocional.* Es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Adoptar una actitud favorable al bienestar. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).
f) *Fluir.* Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

6.10. La investigación en competencias emocionales

La preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente. Pero ya se ha podido observar la incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las competencias emocionales en numerosas circunstancias de la vida. A continuación se comentan algunas de estas aportaciones.

Diversos estudios (Asher y Rose, 1997; Denham, 1999; Ortiz, 1999; Rice, 1997; Saarni, 1999, 2000; Salovey y Sluyter, 1997; Shaffer, 2004) han puesto de relieve que, a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener. Así, Saarni (2000) destaca las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación de la impulsividad, en el bienestar subjetivo y en la resiliencia.

Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (currículo, programas, actividades, ejercicios, dinámica, etc.) des-

booksmedicos.org

tinados a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales. Las aplicaciones prácticas a la educación son un tema actual de investigación y difusión. El reto que se plantea es cómo va a incidir en la educación para la ciudadanía (Bisquerra, 2008).

Las consecuencias de las competencias emocionales en el mundo laboral ha reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos a partir de los últimos años del siglo XX. Éste es probablemente uno de los contextos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés, debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema puedan aportar a las organizaciones empresariales. Sólo en Estados Unidos se invierten más de 50 billones de dólares al año en formación en la empresa (Cherniss, 2000: 434). La American Society for Training and Development ha constatado cómo la competencia emocional afecta de forma significativa en múltiples aspectos de la práctica profesional. Algunas de las evidencias de estas investigaciones pueden encontrarse en los trabajos de Cherniss (2000), Goleman (1999b), Mestre y Fernández-Berrocal (2007), Valls Roig (1997) y Weisinger (1998), entre otros. En estos trabajos se pone especialmente el acento en la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, de cara a facilitar una comunicación eficaz y una mayor cooperación.

En resumen, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores tiene consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: permite resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla, a enfrentar los retos que se nos plantean, a prevenir conflictos, a la solución positiva de los mismos, etc. Contrariamente, un bajo nivel de competencia emocional mina el desarrollo y el éxito tanto de los individuos como del grupo y de la empresa (Weisinger, 1998).

El proyecto DeSeCo, (2005) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) tiene el objetivo de definir las competencias clave para la vida en Europa, donde las competencias emocionales están presentes. Para detalles véase Brunner (2005).

La satisfacción personal está relacionada con las competencias emocionales, tal como se pone de relieve en las investigaciones en el ámbito familiar, en la vida en pareja y en el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias. Gottman y Notarius (2000), al revisar las investigaciones de la década anterior sobre la interacción marital, observan que las competencias emocionales son un factor para las buenas relaciones; mientras que bajas competencias emocionales se asocian a conflictos y violencia de género. Brackett, Warner y Bosco (2004) aportan evidencias sobre los efectos de la inteligencia emocional en la calidad de la relación en las parejas.

Brackett *et al.* (2004), Ciarrochi *et al.* (2006) y otros han investigado las relaciones entre la inteligencia emocional y la vida cotidiana, llegando a la conclusión de unos efectos positivos de la primera sobre la satisfacción en la vida.

La incidencia del desarrollo emocional sobre la salud es otro de los aspectos que está generando abundante bibliografía. En estos estudios se reconoce que las competencias

booksmedicos.org

emocionales tienen una influencia sobre los estilos de vida saludables. Trinidad *et al.* (2004) realizan una línea de investigación donde se pone de manifiesto la inteligencia emocional como factor de prevención del tabaquismo. Fernández-Berrocal y Extremera (2007) revisan las investigaciones que relacionan la inteligencia emocional con la salud, con especial referencia al consumo de drogas, alexitimia, depresión, esquizofrenia y sida, y llegan a la conclusión de que existe una relación entre la inteligencia emocional y la salud de las personas.

El estrés y la ansiedad se consideran características definitorias del siglo XX. Se consideran habilidades de afrontamiento a los esfuerzos que realiza una persona para regular o controlar una situación estresante. Múltiples investigaciones se han dedicado a comprobar los efectos de las competencias emocionales, y en concreto las habilidades de afrontamiento, en la superación de situaciones de estrés, y además potenciar un mejor estado de salud y bienestar. Los resultados indican que las competencias emocionales ayudan a prevenir y superar el estrés y favorecen la adopción de comportamientos saludables (Lazarus y Folkman, 1984; Lazarus, 1993; Mattews y Zeidner, 2000; Zeidner y Endler, 1996).

6.11. Contextos de aplicación de las competencias emocionales

Las investigaciones anteriores, y muchas más en la misma línea, permiten identificar varios contextos de aplicación de las competencias emocionales: educación formal, medios socio-comunitarios (vida cotidiana), organizaciones, salud.

La educación emocional, de la que se habla en otro capítulo, tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales en todos estos contextos.

La educación formal es un contexto ideal para llegar a toda la población. Si una persona, al finalizar la escolaridad obligatoria, hubiera adquirido las competencias emocionales necesarias para regular sus emociones de forma eficiente, mantener relaciones positivas con otras personas y gestionar su vida para ser feliz y poder convivir en paz y democracia, mucho se hubiera logrado de cara a un futuro mejor. Por la importancia de las competencias emocionales en la educación formal, le dedicamos un capítulo de este libro.

La educación emocional en los medios sociocomunitarios (vida cotidiana) tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales en toda la población, con los mismos objetivos que los del párrafo anterior. Aquí el destinatario son las personas que no han podido adquirir esas competencias en la educación formal porque no estaban presentes en su momento. Las estrategias para ponerlo en práctica pueden ser los centros cívicos, bibliotecas públicas, centros de la administración pública, centros de la tercera edad, etc. Algunos grupos pueden ser objeto de atención especial: grupos de riesgo, mujeres víctimas de violencia de género, víctimas del terrorismo, personas adictas al consumo de drogas, personas que han perdido a seres queridos, personas que viven solas, personas mayores, etc.

booksmedicos.org

Se denomina organización a cualquier grupo social que tenga una función profesional y, en el que, por tanto, hay empleados. En este sentido, la palabra organización es sinónimo de empresa. Pero tiene un sentido más amplio. Por ejemplo, hay ciertas organizaciones en las que trabaja gente, que no se consideran empresas, como por ejemplo la Administración Pública, las ONG, instituciones, fundaciones, universidad, etc. En este contexto, el desarrollo de las competencias emocionales va dirigido a los empleados. Esto es beneficioso para ellos, en primer lugar, ya que pueden mejorar su bienestar emocional. Pero, además, por extensión, mejora la calidad de los servicios de la organización, ya que aporta un valor añadido: mejores relaciones con los clientes, favorecer la fidelización de los mismos, prevención de conflictos, solución positiva de conflictos, trabajo en equipo efectivo, etc.

En el contexto de la salud se identifican dos grupos sociales: personal sanitario (profesionales de la medicina y de la enfermería) y enfermos. Los primeros deberían recibir una formación en competencias emocionales ya que esto puede ayudar significativamente al bienestar emocional del enfermo y, además, favorecer sus procesos curativos, según sugieren las aportaciones de la psiconeuroinmunología. Por otra parte, las personas enfermas necesitan un apoyo emocional específico para ayudarles a superar la situación (afrontamiento). Grupos de especial interés en este sentido son los niños enfermos, las personas con enfermedades crónicas, enfermos terminales, víctimas de accidentes o de catástrofes, etc.

booksmedicos.org

booksmedicos.org

7
La educación emocional

La educación emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida. Es, por tanto, una educación para la vida.

En este capítulo se exponen los fundamentos de la educación emocional y las características esenciales: objetivos, contenidos, metodología, materiales de apoyo, evaluación, etc.

La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital; no se limita a la educación formal, sino que se extiende a los medios sociocomunitarios y a las organizaciones. Es un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El primer destinatario de la educación emocional es el profesorado. En primer lugar, porque necesita las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión. En segundo lugar, para poder contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado. Solamente un profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva. Por esto, se dedican dos apartados a la formación inicial del profesorado y a la formación continua.

7.1. Educar para la vida

Muchos conceptos son construcciones sociales que se han ido realizando a lo largo de la historia. La educación es uno de ellos. Por esto, de vez en cuando, conviene repensar la educación. ¿Qué concepto tenemos de lo que es la educación? No vamos a exponer la evolución del concepto de educación a lo largo de la historia, pero sí recordar que en el siglo XX se han dado las siguientes características: la educación se ha ido generalizando hasta llegar a la totalidad de la población en los países desarrollados; se ha

booksmedicos.org

centrado básicamente en la instrucción cognitiva (adquisición de conocimientos en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, arte, educación física, etc.); pero muchos aspectos relacionados con las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y las competencias emocionales han estado, en general, ausentes de la práctica educativa.

La educación debe preparar para la vida. Dicho de otra forma: la educación tiene como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar. En este sentido, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y, por tanto, deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva.

Desarrollo y prevención son dos caras de la misma moneda. Cuando hablamos de desarrollo humano, también nos referimos a la prevención. En términos médicos, el desarrollo de la salud tiene como reverso la prevención de la enfermedad. En términos educativos, el desarrollo humano tiene como reverso la prevención en sentido amplio de los factores que lo puedan dificultar: prevención de la violencia, de la ansiedad, del estrés, de la depresión, del consumo de drogas, de comportamientos de riesgo, etc.

Una educación para la vida, con la perspectiva del desarrollo humano como telón de fondo, debe responder a las necesidades sociales. Basta con leer la prensa diaria o conectarse a Internet, para obtener datos sobre la incidencia de una serie de fenómenos que están directamente relacionados con las emociones: violencia en adolescentes, violencia de género, incidencia social de ansiedad, estrés, depresión, divorcio, suicidio, etc. No queremos presentar un panorama negativo, pero sí tomar conciencia de las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas. Si la educación quiere preparar para la vida debe atender a los aspectos emocionales de forma prioritaria. Esto justifica la educación emocional.

7.2. Concepto de educación emocional

La educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales. A tal efecto, la educación emocional es un

> proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.). Es, por tanto, una educación para la vida.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico, desde la educación infantil hasta la vida adulta, y en la formación permanente durante toda la vida. La edu-

booksmedicos.org

cación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se prolonga durante toda la vida. Esto se justifica a partir del hecho de que las competencias emocionales son las más difíciles de adquirir de cuantas competencias se conocen. Un alumno normal, durante el trimestre que le corresponde, puede aprender a resolver ecuaciones de segundo grado, distinguir las subordinadas adversativas, conocer los movimientos sociales del siglo XIX, etc. Pero lo que no va a aprender es a regular totalmente sus emociones. Esto requiere una insistencia a lo largo de toda la vida.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

7.3. Fundamentos teóricos de la educación emocional

La educación emocional recoge las aportaciones de otras ciencias, integrándolas en una unidad de acción fundamentada. Algunos de los fundamentos teóricos más relevantes de la educación emocional son los siguientes.

Los *movimientos de renovación pedagógica*, con sus diversas ramificaciones (escuela nueva, escuela activa, educación progresiva, etc.), se proponían una *educación para la vida*, donde la afectividad tenía un papel relevante. Ilustres teóricos y representantes de estos movimientos han llamado la atención sobre la dimensión afectiva del alumnado. Entre ellos recordemos a Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc. Movimientos recientes de innovación educativa, tales como la educación psicológica, la educación para la carrera, la educación moral, el movimiento de las habilidades sociales, el aprender a pensar, la educación para la salud, la orientación para la prevención y el desarrollo humano (Bisquerra, 1998, 2000), etc., tienen una clara influencia en la educación emocional.

De hecho, muchas educadoras y educadores han introducido en su práctica educativa aspectos emocionales. A estas personas hay que rendirles homenaje por adelantarse a su época. Pero no puede decirse que esto se haya llevado a la práctica de forma generalizada. Más bien han sido las excepciones que confirman la regla. Por esto tiene sentido hablar de educación emocional, para poner en práctica de forma generalizada las aportaciones en torno a las competencias emocionales. Esto significa un enfoque de la educación "desde dentro", que pone un énfasis especial en la emoción subyacente en los procesos educativos.

El *counseling* y la psicoterapia se pueden considerar como una forma de terapia emocional. Sobre todo en el enfoque de la psicología humanista, donde Carl Rogers, Gor-

booksmedicos.org

don Allport, Abraham Maslow y otros pusieron un énfasis especial en las emociones (ansiedad, estrés, depresión, fobias, etc.). La logoterapia de V. Frankl (1980), al buscar el sentido de la vida, llegó a conceptos como la responsabilidad en la actitud ante la vida, de gran repercusión en la educación emocional. La psicoterapia cognitiva de Beck y la psicoterapia racional-emotiva de Ellis son otros referentes significativos por las aplicaciones prácticas que tienen en la prevención. Otras aportaciones como la relación de ayuda de Carkhuff, los programas comprensivos de Gysbers, la importancia de la autoestima, la toma de decisiones, la autonomía personal, etc., han tenido efectos importantes en la orientación psicopedagógica, que es de donde surge, en gran medida, la educación emocional. En otras ocasiones (Bisquerra, 1996, 1998) hemos expuesto con cierto detalle estas aportaciones, a los que remitimos para más detalles.

De los cuatro pilares de la educación (conocer, saber hacer, convivir y ser), señalados en el informe Delors (1996), como mínimo los dos últimos contribuyen a fundamentar la educación emocional. Dado que ese informe se refiere al marco programático de la educación en el siglo XXI, se puede considerar que la educación emocional es un elemento más dentro de las innovaciones necesarias para que la práctica educativa responda a las necesidades sociales.

Las teorías de las emociones son un fundamento para la educación emocional. A ellas se dedica un capítulo de este libro, donde se pone de relieve cómo los inicios científicos están en Charles Darwin, William James, Lange, Cannon, Bard y otros. Después de sufrir un cierto letargo, renació de la mano de los seguidores de la tradición darwinista, que ponen el énfasis en la expresión facial, los cuales convergen con el enfoque biológico, donde la respuesta psicofisiológica es un aspecto esencial (Tomkins, Ekman, Izard, Plutchik, Zajonc). Por otra parte está la tradición cognitiva (Arnold, Lazarus, Frijda, Scherer), que ponen el énfasis en la evaluación que activa la respuesta emocional. Una alternativa a los movimientos anteriores, centrados en la investigación teórica y de laboratorio, es el construccionismo social (Averill, Harré, Kemper), que se interesa por las emociones como resultado de una construcción social.

Los resultados de estas investigaciones aportan un conocimiento fundamentado del concepto de emoción y de los fenómenos afectivos, con múltiples aplicaciones para la práctica de la educación emocional.

El movimiento en favor de la autoestima ya tiene una larga historia, con la aportación de múltiples propuestas prácticas (Alcántara, 1990; Branden, 1989, 1995; Castanyer, 2003; Cava y Musitu, 2000; Feldman, 2002; Steinern, 1995; y muchos otros). Autoestima y autoconcepto son aspectos esenciales de las competencias emocionales, los cuales se amplían a la autoconfianza, autoeficacia, automotivación, etc., en el marco de la autonomía emocional.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995, 2001), en particular por lo que se refiere a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, son un referente fundamental. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones con otras personas; la inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de uno mismo. Ambas desembocan en la inteligencia emocional.

booksmedicos.org

La teoría triárquica de Sternberg (1988, 1997, 2000, 2004), que amplía las inteligencias múltiples, con los conceptos de inteligencia analítica, inteligencia creativa e inteligencia práctica. A ellos se añade la inteligencia exitosa, que no coincide con la inteligencia académica. Todo ello plantea un cambio de perspectiva en el campo de la inteligencia, con aplicaciones a la educación.

El movimiento de las habilidades sociales (Goldstein *et al.*, 1989; Monjas, 1993, 2000; Paula, 2000; Segura, 2001; Segura *et al.*, 1999) es un antecedente claro de la educación emocional, ya que dentro de las competencias emocionales, las sociales ocupan un lugar importante, hasta tal punto que justifican el uso de la expresión "competencias socio-emocionales". Este marco aporta los conceptos de habilidades sociales básicas, la importancia de la escucha, empatía, asertividad, etc. Es interesante observar el cambio de las "habilidades sociales", que se difundieron en los años ochenta a las "competencias emocionales" en los años noventa (Moraleda, 1998).

La educación moral tiene como referentes importantes a Kohlberg (1992), Piaget (1987), Gilligan y otros (1988), que han tenido múltiples continuadores (Hersch *et al.*, 1988; Martínez, Puig, 1991; Puig Rovira, 1996; Puig y Martínez, 1989; Puig y Martin, 1996; Buixarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1995, etc.) que han contribuido a su difusión con aplicaciones prácticas. Cada vez son más los que relacionan la moral y la educación moral con las emociones (Arsenio y Fleiss, 1996; Prinz, 2008; Sastre, 1998; Segura *et al.,* 1999, 2003; Tey, 2005). Uno de nuestros principios es que el desarrollo de la inteligencia emocional sin unos principios éticos y morales podría ser peligroso. Hay muchos motivos que justifican una convergencia entre educación moral y educación emocional.

La inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990, 2007), y difundida por Goleman (1995), es un referente esencial y de primer orden por lo que respecta a la educación emocional. De hecho, la educación emocional surge en el marco de la revolución emocional que estas aportaciones desencadenan. Los conceptos de conciencia emocional y regulación emocional, que se basan en la inteligencia emocional, son claves en las competencias sociales.

Las recientes aportaciones de la neurociencia, difundidas por autores como Damasio (1996) y LeDoux (1999), han permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones. Así, por ejemplo, saber que las emociones activan respuestas fisiológicas (taquicardia, sudoración, tensión muscular, neurotransmisores; etc.) que una vez producidas son difíciles de controlar; o que una disminución en el nivel de serotonina puede provocar estados depresivos, aporta datos valiosos para la intervención. Igualmente es interesante conocer el papel de la amígdala en las emociones; las características diferenciales de la comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral en función de la dirección de la información, etc.

Las aportaciones de la psiconeuroinmunología (Ader, 2007) aportan evidencias de que las emociones afectan al sistema inmunitario. Las emociones negativas debilitan las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas lo refuerzan. Estos trabajos ponen en relación las emociones y la salud.

booksmedicos.org

Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, realizadas por Argyle (1987), Diener *et al.* (1984, 1985, 1993), Fordyce (2004), Myers (1993), Veenhoven (1990, 1994, 2001), etc., han introducido un constructo de gran incidencia social. Conviene distinguir entre bienestar objetivo (material) y bienestar subjetivo (emocional). Si se analiza bien, se llega a la conclusión de que las personas buscan el bienestar emocional. Todo lo que hacemos son pasos para intentar conseguirlo. Entre los factores que favorecen el bienestar emocional están las relaciones sociales y la familia, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, la salud, etc. Es curioso observar que las principales fuentes de bienestar subjetivo coinciden con las causas de conflicto y malestar. La felicidad es una condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. No se puede comprar con dinero o con poder. No parece depender de los acontecimientos externos, sino más bien de cómo los interpretamos.

Relacionado con el bienestar está el concepto de fluir *(flow)* o experiencia óptima, introducido por Mihaliy Csikszentmihalyi (1997). El fluir se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida. El flujo, o la experiencia óptima, tienen mucho que ver con el concepto de "experiencias cumbre" *(peak experiences)* que utilizó Maslow (1982; 1987).

La psicología positiva es un movimiento que surge a principios del siglo XXI de la mano de Seligman (1999, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En esos momentos, la educación emocional ya estaba funcionando (Bisquerra, 2000). Sin embargo, sus aportaciones enriquecen la educación emocional, con obras como las de Snyder y López (2002), Carr (2004) y Linley y Joseph (2004). De esta forma se pone en evidencia cómo la educación emocional está abierta y receptiva a las nuevas aportaciones que puedan ir apareciendo. El tema del bienestar emocional y la felicidad son aspectos básicos de la psicología positiva y de la educación emocional y se han convertido en los primeros años del siglo XXI en un tema de interés social prioritario, a juzgar por la abundancia de publicaciones sobre el tema.

La prosocialidad constituye los comportamientos que favorecen a otras personas (o grupos), sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales. Los comportamientos prosociales aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales (Roche, 1998, 2002; Charbonneau y Nicol, 2002).

La programación neurolingüística (PNL) es un modelo de comunicación desarrollado en los años setenta por Richard Bandler y John Grinder. La denominación PNL hace referencia a las relaciones entre el sistema neuronal y el lenguaje. La interrelación entre éstos y las emociones es evidente. Con el lenguaje construimos nuestro "mapa de la realidad" y nos relacionamos con otras personas. La PNL se ha aplicado en las organizaciones para el desarrollo de habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, solución de conflictos, liderazgo, etc. Diversos autores han relacionado la PNL con la educación (Serrat, 2005) y con la inteligencia emocional (Carrión, 2001; Acosta, 2005).

booksmedicos.org

La *ecología emocional* es un planteamiento muy creativo presentado en diversas publicaciones de Conangla (2004a, 2004b), Conangla y Soler (2002a, 2002b), Soler y Conangla (2003), que aplica los principios y la terminología de la ecología a la educación emocional.

En conclusión, el fundamento básico de la educación emocional son las competencias emocionales. Sobre ellas o sobre la forma de desarrollarlas es donde inciden los referentes teóricos que se acaban de citar. Son unos fundamentos teóricos de carácter integrador, ya que incluyen un marco amplio de referentes.

7.4. Objetivos de la educación emocional

El objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Por tanto, el listado de objetivos se puede derivar fácilmente a partir de las competencias emocionales, contextualizadas en un nivel educativo concreto. Se citan a continuación algunos de los objetivos de la educación emocional:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

7.5. Contenidos de la educación emocional

La fundamentación teórica de la educación emocional desemboca en la selección de objetivos y contenidos para los programas de intervención. Algunos criterios que se deben tener en cuenta en la selección de contenidos son los siguientes:

- Deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
- Deben ser aplicables a todo el grupo o clase.
- Deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.
- Deben enfocarse al desarrollo de competencias emocionales.

booksmedicos.org

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Hay que distinguir entre un programa de formación del profesorado y un programa dirigido al alumnado. Pero en general los contenidos se derivan del marco conceptual de las emociones y de las competencias emocionales, tal como se expone en otros capítulos. Como consecuencia lógica, los contenidos hacen referencia a los temas que se exponen a continuación.

En primer lugar, se trata de dominar el *marco conceptual de las emociones*, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc. La naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales como las siguientes:

- La *conciencia emocional* consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.
- La *regulación de las emociones* probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

El desarrollo de competencias emocionales consiste en una práctica continuada. Una posible sistemática para esta práctica puede consistir en abordar las cinco categorías de las competencias emocionales para aplicarlas a las diversas emociones. Se recomienda empezar por las básicas y pasar después a las sociales: ira, miedo, tristeza, vergüenza, timidez, culpabilidad, envidia, alegría, amor, etc. La automatización de respuestas emocionales apropiadas en las diversas circunstancias de la vida requiere una práctica continuada.

booksmedicos.org

Tener buenas competencias emocionales, y en concreto una inteligencia emocional desarrollada, no garantiza que sean utilizadas para hacer el bien y no el mal. Hay que prevenir que las competencias emocionales sean utilizadas para propósitos explotadores o deshonestos. Por esto es muy importante que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de unos principios éticos. La educación emocional y la educación moral tienden a confluir. Un posible punto de convergencia puede darse en la tutoría y en la educación para la ciudadanía. La dimensión ética y moral debe estar presente en el desarrollo de competencias emocionales.

La motivación está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación proviene de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera). La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. Por medio de esta vía se puede llegar a la automotivación, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Éste es uno de los retos de futuro de la educación.

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entretejidas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

Las relaciones entre emoción y bienestar subjetivo suelen ser, de acuerdo con nuestra experiencia, de gran interés para los participantes. Esto lleva a delimitar el constructo "bienestar subjetivo" y los factores que lo favorecen o que lo dificultan. La reflexión sobre estos temas conduce a la confluencia entre bienestar y felicidad, donde el "estar sin hacer nada" no es lo propio, sino más bien implicarse en algún tipo de actividad.

El concepto de fluir *(flow)*, entendido como experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1997) completa el tema sobre el bienestar. Las condiciones del flujo ofrecen un marco de sugerencias para la acción, que se pueden aplicar al cuerpo, el pensamiento, el trabajo, las relaciones sociales, etc. El reto está en aprender a fluir.

Dadas las dificultades y el tiempo que requiere la adquisición de competencias emocionales, hay que capacitar y motivar a los participantes en los cursos de educación emocional para seguir aprendiendo más allá de la duración del curso. Aprender a aprender a partir de las experiencias de la vida es uno de los contenidos de los programas.

Las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio), etc. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre uno mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redunda en un mayor bienestar social.

Los temas que se vayan a desarrollar en un curso de educación emocional pueden tener diversos niveles de profundización en función de los destinatarios, que pueden ser

booksmedicos.org

estudiantes desde educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, adultos, profesionales, etc. Cuando nos referimos a la formación de formadores, deben incluirse algunos temas específicos como los que se comentan a continuación.

Unas bases teóricas deben estar presentes, en cierta medida, en los programas de educación emocional, siempre en función de los destinatarios. Cuando se trata de un programa de formación de formadores debería incluir una revisión de síntesis de las principales teorías sobre las emociones (Darwin, James, Cannon, Arnold, Lazarus, etc.). Es esencial un conocimiento de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y de la inteligencia emocional. Es importante también introducir unos conocimientos esenciales sobre el cerebro emocional, con especial referencia a los centros de procesamiento de las emociones y las aportaciones recientes de la neurociencia. La terapia emocional, en sus diversas formas, ha aportado solidez a la teoría y al mismo tiempo ha aportado ejercicios y estrategias que pueden ser utilizadas, no sólo en el modelo clínico, sino también en la educación emocional, con carácter preventivo. Dando un paso más, se deberían adquirir unos conocimientos sobre las relaciones entre emoción y salud, emoción y motivación, emoción y bienestar, etc. La evaluación es un aspecto intrínseco del programa; por tanto, hay que dar a conocer los instrumentos y estrategias para el diagnóstico de las emociones y para la evaluación de programas de educación emocional.

7.6. Metodología

La metodología para el desarrollo de competencias emocionales debe ser eminentemente práctica. La exposición teórica puede reducirse al mínimo; sobre todo en los niveles inferiores. Ejemplos de dinámicas que se pueden utilizar son introspección, relajación, modelado, dinámicas de grupo (*role playing*, grupos de discusión, dramatización, etc.), etc.

El hecho de que las clases sean participativas y dinámicas no significa que se tengan que exponer las propias emociones en público. Es un principio básico que nadie se vea obligado a exponer sus intimidades sin su consentimiento. En ningún momento hay que violentar a nadie sobre aspectos emocionales. Hay que ir con sumo cuidado y sensibilidad sobre este aspecto.

En general se tratarán situaciones de terceras personas. El profesor, si lo considera conveniente, puede exponer su propia experiencia. Solamente cuando se ha creado un clima de mutua confianza que lo facilite, se podrá invitar al alumnado para que exponga, voluntariamente los que lo deseen, experiencias personales de carácter emocional.

Desde el punto de vista de la metodología de intervención, conviene tener presente la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje; esto sugiere la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner énfasis en analizar cómo los modelos (compañeros, per-

booksmedicos.org

sonajes de los medios de comunicación, profesores, padres) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos.

Otras aportaciones metodológicas para tener presentes son, entre otras, el modelo de desarrollo social (Hawkins, 1997), que se ha aplicado a la prevención de la delincuencia con éxito; el modelo ecológico y sistémico de Bronfenbrenner (1977, 1979); la teoría del comportamiento problemático y el desarrollo social (Jessor y Jessor, 1977), que se ha aplicado a grupos de riesgo; la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), etc.

7.7. La evaluación en educación emocional

Hay que dejar de lado la ingenuidad de pensar que en el sistema educativo se enseñan unos contenidos que se consideran importantes y después se evalúan. La cosa no funciona así. Primero se averigua qué es lo que se va a evaluar, por ejemplo, lo que entra en la Selectividad, y se organiza la enseñanza para superar esta evaluación. Lo que no se evalúa no está en el currículo. Ésta es una visión realista: lo que es; no lo que debería ser. Por tanto, si realmente hay interés en que las competencias emocionales estén en el currículo, es indispensable evaluarlas. Por otra parte, la evaluación debe formar parte integrante de cualquier programa educativo. Con esto queremos justificar la importancia y la necesidad de la evaluación en educación emocional.

Las típicas pruebas de papel y lápiz son un recurso que puede servir de ayuda. Los instrumentos para la medición de la inteligencia emocional encajan en esta categoría. Pero conviene dejar claro que las pruebas de papel y lápiz no son suficientes, en general, para la evaluación de competencias complejas. Se requieren otras estrategias más sofisticadas. Hay que tomar en consideración la conveniencia de evaluar competencias desde una perspectiva ecológica y sistémica, ligada a la realidad del contexto donde se desenvuelve la actividad. La forma de hacer una evaluación auténtica es basándose en los comportamientos manifestados por el alumnado en las situaciones de la vida cotidiana.

Hay que reconocer que establecer patrones de comportamiento correcto conlleva serias dificultades y problemas metodológicos, que se tendrán que afrontar en un futuro. Las aportaciones del construccionismo social, bien orientadas, pueden aportar luz sobre este problema.

Entre las alternativas a las pruebas de papel y lápiz están el portafolio, la evaluación de 360º, la evaluación entre iguales, la observación del comportamiento y otras.

La evaluación de 360º consiste en evaluar las competencias de una persona (participante) utilizando varias fuentes (observadores). Para ello se utiliza un cuestionario que permite que un individuo obtenga: *a)* una autodescripción de sus competencias; *b)* una descripción de sus competencias realizada por otras personas que le conocen; *c)* una presentación de estas informaciones que permita tanto la comparación de estas descripciones entre sí, como de su autodescripción. En resumen, la evaluación de 360º se basa en

booksmedicos.org

las observaciones de distintas personas que se ponen en común para elaborar un perfil global. El objetivo es favorecer la puesta en práctica de actividades de desarrollo de competencias. Una experiencia de evaluación de 360º aplicada a la educación emocional puede verse en Bisquerra *et al.* (2006).

Pérez-González (2008) presenta una escala de estimación de 29 indicadores para la evaluación de programas de educación socioemocional. Esta escala incluye la evaluación del diseño, proceso, resultados y metaevaluación.

Para más información sobre la evaluación de programas de educación emocional se puede sonsultar el libro de Álvarez *et al.* (2001). Las estrategias generales de evaluación de programas que se encuentran en los manuales habituales también pueden ser de gran utilidad. Véase por ejemplo Fernández-Ballesteros (1995).

7.8. Contextos de intervención

La educación emocional no se limita al contexto de la educación formal. Por lógica, los contextos de aplicación de las competencias emocionales y de la educación emocional son los mismos. Sin embargo, a efectos de simplificar, los resumimos en tres, ya que incluimos la salud dentro de las organizaciones. De esta forma, esquemáticamente expuesto, los grandes contextos en los cuales tiene aplicación la educación emocional son la educación formal, los medios socio-comuniarios (vida cotidiana) y las organizaciones.

La distinción de los contextos de intervención está en función del proceso evolutivo del individuo. En su proceso de evolución formativa, la persona se encuentra, en primer lugar, en el sistema educativo formal. Como alumnado de un centro educativo, recibe formación en competencias emocionales. Una vez superada la escolaridad obligatoria y postobligatoria, la persona, en tanto ciudadano, puede recibir formación continua a través de diversas instituciones públicas y privadas. Esta formación se da a lo largo de toda la vida. Por otra parte, en tanto empleado, en una organización empresarial, puede recibir formación en la propia empresa. Los tres contextos no son excluyentes. Una misma persona puede recibir formación simultáneamente en distintos contextos. Por ejemplo, una persona pude recibir formación en un centro cívico, en tanto que ciudadano, y al mismo tiempo recibir formación en su organización en tanto que empleado.

En los libros de Mestre y Fernández-Berrocal (2007) y Schultze y Roberts (2005), hay varios capítulos destinados a las aplicaciones de la inteligencia emocional, que como es lógico coinciden con la educación emocional; básicamente educación, trabajo, salud, hogar, etc. En estas obras se encuentran evidencias de los efectos positivos de la inteligencia emocional sobre el aprendizaje, la salud, las relaciones interpersonales, la prevención de la violencia, la prosocialidad, el bienestar, etc.

En conclusión, la educación emocional, al adoptar un enfoque del ciclo vital, se extiende más allá de la educación formal, para llegar a los contextos sociocomunitarios y a las organizaciones.

booksmedicos.org

7.9. Formación inicial del profesorado en educación emocional

La puesta en práctica de la educación emocional requiere una formación previa del profesorado. En estos momentos, y por los datos de que disponemos, se puede afirmar que el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática, en general, está ausente en la mayoría de los programas de formación del profesorado.

Consideramos que la formación inicial del profesorado debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales. Una materia de educación emocional para el profesorado, tanto de educación infantil y primaria como de secundaria, podría tener las características siguientes:

– *Objetivos:*

1. Comprender la relevancia de las emociones en la educación y en la vida diaria.
2. Tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, en particular del alumnado, en las interacciones sociales.
3. Regular las propias emociones y ejercer un autocontrol emocional en las situaciones conflictivas de la vida ordinaria, en particular en la dinámica de clase.
4. Establecer mejores relaciones interpersonales, tanto en el lugar de trabajo, la familia como en las relaciones sociales.
5. Enfrentarse al alumnado de forma más eficiente y satisfactoria, tomando en consideración la dimensión emocional.
6. Realizar un análisis del contexto para identificar necesidades emocionales que deberán ser atendidas a través de un programa de educación emocional.
7. Formular objetivos de un programa de educación emocional cuyo logro suponga la satisfacción de las necesidades prioritarias.
8. Determinar los posibles indicadores que permitan diseñar estrategias concretas de intervención, así como los aspectos en los que debe incidir la evaluación del programa.
9. Crear un programa que fomente el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado.
10. Diseñar estrategias y actividades, o seleccionarlas entre las existentes, para aplicarlas en la puesta en práctica del programa.
11. Aplicar el programa a un grupo clase, preferentemente en el marco del PAT (Plan de Acción Tutorial).
12. Evaluar el programa, tomando como referencia los indicadores elaborados previamente.

– *Contenidos:*

1. *Marco conceptual de las emociones.* Concepto de emoción. Los fenómenos afectivos. Las emociones en la investigación científica. Las emociones en la educación.

booksmedicos.org

2. *Estructura de las emociones*. Clasificación de las emociones. Emociones básicas. Intensidad, especificidad y polaridad. Las emociones agudas: ira, ansiedad, tristeza, miedo, alegría, emociones ambiguas, emociones estéticas.
3. *Una práctica fundamentada: teorías de la emoción*. La tradición filosófica. La tradición literaria. Charles Darwin: el enfoque biológico. William James: el énfasis en el cuerpo. La teoría de Cannon-Bard: el SNC. El cerebro emocional. La emoción en los paradigmas científicos. Teorías cognitivas de la emoción.
4. *El cerebro emocional*. Las aportaciones de la neurociencia. El sistema límbico. La función de la amígdala en la respuesta emocional. Conexiones entre sistema límbico y corteza cerebral. La respuesta psicofisiológica.
5. *Las emociones y la salud*. Cómo la respuesta fisiológica de las emociones afecta a la salud. La medicina psicosomática. Aportaciones de la psiconeuroinmunología.
6. *Aportaciones de la terapia emocional*. La terapia emocional en los enfoques psicoterapéuticos. Carl Rogers y la psicología humanista. La logoterapia de V. Frankl. Enfoques cognitivos. Implicaciones de la terapia para la educación emocional.
7. *La teoría de las inteligencias múltiples*. Los estudios de Howard Gardner. Las inteligencias múltiples: cinética, musical, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal. La inteligencia intrapersonal e interpersonal como fundamento de la inteligencia emocional.
8. *La inteligencia emocional*. Fundamentos teóricos. La propuesta de Salovey y Mayer. La difusión de Goleman. Naturaleza de la inteligencia emocional. Autoconciencia. Autorregulación. Autoestima. Automotivación. Empatía. Habilidades sociales. La inteligencia emocional en el aula. El desarrollo de la inteligencia emocional en las organizaciones.
9. *Características de la educación emocional*. Justificación de la educación emocional. Objetivos. Contenidos. Metodología. Materiales curriculares. Evaluación.
10. *Conciencia emocional*. Autoobservación y reconocimiento de las emociones. Comprensión de las causas y consecuencias de las emociones. Evaluación de la intensidad de las emociones. El lenguaje y la expresión de las emociones. Reconocer las emociones de los demás.
11. *Regulación emocional*. Manejar las emociones. Tolerancia a la frustración. Autocontrol de la impulsividad. Manejo de la ira y del comportamiento agresivo. Retrasar gratificaciones. Adoptar una actitud positiva ante la vida. Resiliencia. Estrategias de control emocional.
12. *Competencias socio-emocionales*. Las habilidades sociales básicas. Empatía, asertividad, respeto, agradecimiento. Prevención y solución de problemas interpersonales y sociales. Aportaciones de la PNL.
13. *Emoción y bienestar subjetivo*. El constructo "bienestar subjetivo". Lo afectivo y lo cognitivo. Factores de bienestar subjetivo. Aportaciones de la neurofisio-

booksmedicos.org

logía. Bienestar subjetivo y calidad de vida. Felicidad y compromiso social. La respuesta educativa.

14. Fluir *(flow)*. La experiencia óptima en Csikszentmihalyi. Las condiciones del flujo. El cuerpo en flujo. El flujo del pensamiento. El trabajo como flujo. Relaciones sociales. Las tragedias transformadas. La personalidad autotélica. Aprender a fluir.
15. *Aplicaciones de la educación emocional*. La educación emocional en la educación infantil y primaria. Indisciplina y secuestro amigdalar. Control emocional en los exámenes. Las emociones en situaciones de la vida: las conductas de riesgo, conflictos, violencia, etc. Desarrollo emocional y desarrollo humano.

– *Metodología:* la dinámica de clase es eminentemente práctica a través de diversas dinámicas de grupo. El dominio de los contenidos del programa requiere, además, un trabajo individual y continuado por parte de los participantes: la lectura de documentos ad hoc, libros, capítulos de libros seleccionados, artículos, etc. Como consecuencia, aunque hay exposiciones magistrales, son las clases participativas el referente básico de la actividad docente: dinámica de grupos, grupos de discusión, *role playing*, etc. Con ello se pretende desarrollar competencias emocionales y poner en práctica los conocimientos adquiridos.

7.10. Formación permanente del profesorado en educación emocional

Además de la formación inicial, se requiere una formación continua del profesorado. Lo óptimo de esta formación es que se realice en el mismo centro *(on the job training)* de cara a la puesta en práctica de forma inmediata.

Interesa particularmente la identificación de personas y centros que puedan ser agentes de cambio para la implantación de programas de innovación educativa. La formación se debe dirigir al profesorado de todos los niveles educativos (infantil, primaria, secundaria, formación profesional, adultos). Los objetivos de esta formación son:

– Difundir el conocimiento científico sobre competencias emocionales entre la comunidad educativa.
– Traducir el conocimiento científico en prácticas educativas mediante el diseño de programas de educación emocional.
– Promocionar la implantación de la educación emocional en los centros educativos.
– Identificar centros en los cuales se den unas condiciones apropiadas para proceder a innovaciones educativas controladas.

El contenido se puede derivar del modelo anterior referido a la formación inicial. En función del tiempo disponible y de la formación previa recibida por los participantes, se podrá extender más o menos en los aspectos que se estimen como prioritarios. Es impor-

booksmedicos.org

tante no perder de vista que la finalidad es desarrollar competencias emocionales entre el profesorado, para que las pueda ejercer en su práctica profesional y, por extensión, pueda contribuir al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado.

7.11. Inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional

En el lenguaje coloquial existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional. Por eso vamos a intentar dilucidar estos conceptos. La inteligencia emocional, conocida en algunos trabajos por "EI" *(Emotional Intelligence)* o EQ *(Emotional Quotient)*, es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido propuesto y defendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Bar-On y Parker (2000), Schulze y Richard (2005) y muchos otros. Pero está sobre la mesa del debate sobre la existencia o no de este constructo. Algunos autores (Davies *et al.*, 1998; Hedlund y Sternerg, 2000; Saarni, 2000, entre otros), han cuestionado la existencia de la inteligencia emocional. En el capítulo sobre inteligencia emocional se expone el recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional, donde se pueden observar diversos modelos y posturas. Dejamos para el campo de la psicología el debate sobre la inteligencia emocional.

Lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Elias, Tobias y Friedlander, 1999, 2000; Elias *et al.* 1997; Goleman, 1995, 1999; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997; y un largo etcétera). Las competencias emocionales ponen el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y al desarrollo. Las competencias emocionales tienen unas implicaciones psicopedagógicas inmediatas.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales. Incluye los aspectos psicopedagógicos de fundamentación, análisis de necesidades, formulación de objetivos, diseño de programas, aplicación de actividades, técnicas y estrategias metodológicas, evaluación de programas, etc.

booksmedicos.org

8
Las emociones estéticas

El arte tiene como objetivo las emociones: expresarlas, comunicarlas, experimentarlas, compartirlas, etc. Las emociones relacionadas con el arte son de un tipo particular.

Las emociones estéticas son las que se experimentan ante una obra de arte y, por extensión, ante la belleza. Tienen muchas aplicaciones psicopedagógicas: en las asignaturas de historia del arte, expresión artística, música, literatura, etc. Un objetivo de la educación debería ser saborear las emociones estéticas. Llegar a conocer el sabor de las emociones estéticas, y disfrutarlo, puede contribuir al bienestar.

El análisis de las emociones estéticas remite a una serie de fenómenos que pasan desapercibidos a la mayoría de las personas: ¿por qué la tragedia es un género (literario, teatral, operístico, cinematográfico) que atrae a tanta gente?, ¿qué es lo que genera la emoción en la música?, ¿respondemos al arte de forma espontánea o en función de lo que hemos aprendido? Estas y otras cuestiones se debaten en este capítulo.

8.1. Concepto de emoción estética

Las emociones estéticas son la respuesta emocional ante la belleza. Ante cualquier tipo de belleza. En primer lugar, las obras de arte (literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, danza, cine, teatro, etc.). Pero, por extensión, se aplican a la belleza de un paisaje, una salida o una puesta de sol, una cara atractiva, un vestido bonito, etc.

En Noruega, cerca de Stavanger, hay un lugar denominado Petreskolen. Se puede llegar después de algunas horas de marcha. Sugiero al lector que busque alguna imagen en Internet para comprender mejor la situación, ya que es indescriptible con palabras. Se trata de una piedra colocada en lo alto de una montaña, que sobresale sobre un precipicio de unos ochocientos metros de altura, desde donde se divisa sin ningún obstáculo todo un fiordo noruego. Es un auténtico impacto emocional: es una emoción estética.

booksmedicos.org

Hay ciertas experiencias que desde el punto de vista psicológico se pueden asimilar a las emociones estéticas. Esto puede pasar en un descubrimiento científico, una competición deportiva, una experiencia religiosa, etc. Por ejemplo, imaginémonos a Edison cuando pasó más de cuarenta horas seguidas observando la primera bombilla eléctrica para comprobar cuánto podía durar. Se trata de un descubrimiento que revolucionó la vida de las personas. Imaginémonos la vida actual sin luz eléctrica. Después del experimento dijo algo así: "Si ha durado cuarenta horas, ahora ya sé cómo hacerla durar mucho más". Cuando después de un duro esfuerzo se llega al descubrimiento, se experimenta una emoción difícil de describir, que se puede asimilar, a efectos psicológicos, con una emoción estética.

Recordemos ahora el 17 de agosto de 2008, cuando Rafa Nadal consigue la medalla de oro en los Juegos Olímpicos de Pekín. Es la primera medalla de oro para el tenis español y además supone colocarse en el número uno del tenis mundial. La cámara enfoca su cara y, aunque no era el primer premio que conseguía, está visiblemente emocionado. Es una emoción que se transmite a los seguidores, espectadores, familia y probablemente a muchos españoles que no habían visto nunca un partido de tenis. Es una emoción estética compartida que se repite en situaciones similares. Se ha podido observar cómo a muchos atletas se les caen las lágrimas cuando han ganado una medalla de oro después de un duro esfuerzo. Es un "momento hermoso" que genera lo que se puede considerar como emociones estéticas.

Algo parecido puede suceder en ciertas experiencias religiosas. Por ejemplo, el pasaje evangélico de la Transfiguración, las conocidas "levitaciones" de Santa Teresa de Jesús, ciertas experiencias de San Juan de la Cruz, etc., se pueden considerar, en cierta forma, experiencias estéticas desde el punto de vista psicológico. Veamos un caso más cercano. Imaginemos una persona aficionada a la música que al mismo tiempo es creyente. Asiste a un acto religioso donde se interpreta el *Réquiem* de Mozart. Probablemente sea difícil distinguir en qué medida experimenta una emoción estética o religiosa. Esto se pudo experimentar, por ejemplo, en el funeral de Juan Pablo II.

Por extensión podríamos referirnos a la emoción que se puede sentir ante un trabajo bien hecho; es decir, la dimensión profesional de las emociones estéticas. Esto puede darse en situaciones como finalizar unos estudios, obtener un título, aprobar unas oposiciones, obtener un doctorado, finalizar un trabajo, tener la sensación de haber hecho un buen trabajo, percibir que se ha resuelto un problema con acierto, etc.

En todos los casos anteriores (arte, ciencia, deporte, naturaleza, religión, profesión) resulta difícil determinar en qué medida son emociones estéticas o "procesos estéticos" de carácter intelectual. Las experiencias estéticas así entendidas tienen elementos en común con el concepto de fluir (Csikszentmihalyi, 1997), del que hablaremos en el capítulo 10.

8.2. Emociones estéticas y educación

Se cuenta que en cierta ocasión unos misioneros enseñaban a los nativos el mapa de su región. La reacción normal de los indígenas era de incredulidad: "Pero qué tontería. Yo sé

booksmedicos.org

que de mi pueblo a la ciudad hay muchas horas de distancia y en el papelito que usted me enseña sólo hay la distancia de un dedo". Les resultaba incomprensible que varios kilómetros se pudieran representar en unos centímetros en el mapa. Al mismo tiempo, el "salvaje en mapas" preguntaba al misionero: "¿Cómo es posible que tú, que eres tan listo, te pierdas en la selva y no entiendas los sonidos del bosque? Con respeto te digo, padre, que eres bastante salvaje". Esta historia demuestra el hecho bien conocido de la adaptación al medio ambiente y a las enseñanzas recibidas. Existe un "multisalvajismo cultural": si nos falta la preparación adecuada, no sabremos gozar de multitud de percepciones sensoriales.

Un campesino puede distinguir el canto de los diversos pájaros de su ambiente, lo cual es inconcebible para el que ha vivido toda su vida en la ciudad. Muchas personas afirmarán que no les gusta la ópera, si se les pregunta, cuando en realidad lo que pasa es que no han desarrollado la percepción sensorial apropiada para apreciarla. Mejor dicho, no han tenido ocasión de escuchar nunca fragmentos selectos de ópera. Su respuesta real debería ser: "No he escuchado ópera nunca". Lo mismo podríamos decir de la música clásica. Por no hablar de música y canciones árabes, los poemas en sánscrito o las matemáticas estelares. Hay cursos para aprender a apreciar la música, el arte y la literatura. De la misma forma que la gimnasia desarrolla la musculatura, también hay ejercicios para cultivar la sensibilidad estética.

Esto tiene aplicaciones en la educación. En todas las materias que tengan que ver con estas emociones (expresión artística, historia del arte, ciencias sociales, ciencias naturales, física, química, matemáticas, etc.) sería bueno procurar introducir situaciones que favorezcan experiencias emocionales de carácter estético. Es decir, aprender a emocionarse y disfrutar con ello. Sería una forma de motivar para el aprendizaje; ya que hay una relación directa entre emoción y motivación.

Por otra parte se trata de potenciar las emociones estéticas a través de las obras de arte. Son experiencias positivas por medio de la contemplación estética, como una forma de "conciencia emocional", "regulación emocional" y factor de salutogénesis. Las emociones estéticas tienen los mismos efectos beneficiosos para la salud que tienen las emociones positivas en el sistema inmunitario.

Todo esto supone la importancia, la conveniencia y la necesidad de introducir experiencias en emociones estéticas en la práctica educativa. Esto implica, en cierta forma, la consideración de la educación emocional como un tema transversal que debería integrarse en el currículo a lo largo de todos los niveles educativos y en todas las materias de estudio, entre ellas en las de arte y educación física.

El ejemplo con que se inicia este apartado pretende dejar bien clara la importancia de la formación. El disfrute de las emociones estéticas requiere un esfuerzo previo en formación. Es un esfuerzo que merece la pena, ya que va a tener efectos saludables en la persona, la regulación emocional y el bienestar particular y social.

Este capítulo tiene como objetivo avanzar en la fundamentación de la puesta en práctica de la educación de las emociones estéticas. Para ello se presenta una panorámica general sobre las relaciones entre arte y emoción, a partir de las investigaciones realizadas sobre esta temática.

booksmedicos.org

8.3. Estudios sobre emoción y arte

Arte y emoción están relacionados de tal forma que se puede considerar que el arte se justifica en la emoción que transmite, aunque los estudios rigurosos sobre emoción y arte sean escasos. De hecho, en el mundo del arte, la emoción se ha dado por supuesta. En el campo de la psicología, prácticamente no se han considerado las emociones generadas por el arte.

Los estudios psicoanalíticos sobre arte han ocupado abundantes publicaciones. El psicoanálisis se ha aplicado, por ejemplo, a las pinturas de Gustave Coubert, las películas de Alfred Hitchcock, los escritos de Isak Dinesen, etc. (Hjort y Laver, 1997). ¿Se los puede considerar como estudios sobre arte y emoción? Estos estudios se han centrado en los conceptos psicoanalíticos (complejo de castración, ansiedad, narcisismo, etc.). Por esto, algunos autores como Lyons (1980) consideran que Freud trató una visión parcial de las emociones, de tal forma que el enfoque psicoanalítico no parece que pueda ser el más apropiado para una explicación de lo esencial en la relación entre arte y emoción, desde una perspectiva amplia. En conclusión, los estudios psicoanalíticos aplicados al arte pueden haber aportado análisis muy interesantes sobre ciertos aspectos; pero no se pueden considerar como estudios de la relación entre arte y emoción.

Entre los escasos trabajos sobre emoción y arte, cabe destacar los de Hjort y Laver (1997) y Levinson (1997), entre otros. Estos trabajos son un buen ejemplo de análisis de las relaciones entre emoción y arte. Se fundamentan en una perspectiva amplia de carácter interdisciplinario y, por tanto, toman en consideración las aportaciones de disciplinas como historia del arte, crítica de arte, crítica literaria, teatro, artes plásticas, música, danza, psicología, ciencias cognitivas, etc. De esta forma, estas aportaciones rompen con la tradición en el análisis de las obras de arte. Por esto, estos trabajos se pueden considerar como un intento de romper el "gueto filosófico" en que a menudo se encuentra atrapada la estética. En las páginas siguientes se intenta avanzar en el estudio de las emociones estéticas, tomando en consideración estas aportaciones.

8.4. La emoción como respuesta a la obra de arte

Una respuesta emocional ante las obras de arte es algo que aparece como lógico y natural. Sin embargo, cuando se intenta profundizar en esta relación, nos encontramos con aspectos enigmáticos que pueden pasar desapercibidos a la mayoría de las personas.

Ante las obras de arte, conviene distinguir tres contextos: arte representacional, arte abstracto y arte que genera emociones negativas. El primero se refiere a la ficción representada a través del arte (literatura, narración, novela, teatro, cine). El arte abstracto es un concepto más amplio que la pintura abstracta, donde la música es el referente, sobre todo cuando no representa nada en concreto, como, por ejemplo, una sinfonía. Cuando a través del arte se generan emociones negativas, tal como puede suceder en una tragedia, un réquiem o historias de terror, se plantean una serie de cuestiones relacionadas

booksmedicos.org

con el porqué las personas, no sólo no abandonan la situación, sino que pueden experimentar emociones de gran poder atractivo de tal forma que quieran repetir experiencias similares.

Cada tipo de arte tiene sus particularidades en cuanto a las emociones que pueda generar. En otros apartados se van a comentar las características propias de algunas artes en concreto (literatura, artes plásticas, música, danza, cine). A continuación, se comentan las características comunes a toda obra de arte.

Siguiendo a Levinson (1997), se pueden formular las principales cuestiones relativas a la emoción como respuesta a la obra de arte de la forma siguiente:

- ¿Qué tipo de emociones se pueden experimentar como respuesta a las obras de arte?
- ¿Cómo se pueden tener emociones ante personas o situaciones ficticias, dado que se sabe de forma inteligible que no existen? (Paradoja de la ficción).
- ¿Cómo y por qué las obras de arte abstracto, especialmente la música, generan emociones? ¿Respecto a qué, las audiencias tienen emociones ante obras de arte abstracto?
- ¿Ante las obras de arte relacionadas con emociones negativas (tragedia, tristeza, miedo, sufrimiento) cómo se puede dar sentido al interés del público? (Paradoja de la tragedia).
- ¿Hay una discrepancia entre responder de forma emocional ante una obra de arte y lo que demanda una apreciación estética del arte?

Las respuestas a estas preguntas dependen del concepto de emoción que se tenga. Respecto a la primera pregunta, desde una concepción amplia de emoción, se puede aceptar que a través del arte es posible experimentar todo tipo de emociones (miedo, indignación, tristeza, sufrimiento, alegría, amor, humor, etc.). Pero son emociones que tienen unas características peculiares. Tienen algo de misterioso en cuanto no son exactamente emociones reales. Esto nos lleva al concepto de emoción estética. En los apartados siguientes se comentan diversos aspectos relacionados con las demás preguntas.

8.5. La paradoja de la ficción

La paradoja de la ficción se relaciona con la pregunta "¿cómo se pueden tener emociones ante personas y situaciones ficticias?". En el contexto del arte representacional (literatura, drama, teatro, cine) la emoción se genera a partir de los personajes y situaciones ficticias. No es una respuesta airada de indignación por el hecho de que alguien está contando mentiras. El engaño que puede suponer la ficción se da por aceptado; no genera ninguna emoción. La paradoja se produce porque existe una inconsistencia respecto a la teoría de las emociones, de tal forma que aparece como incoherente la emoción que se experimenta en tal situación.

booksmedicos.org

Se han dado diversas explicaciones a esta paradoja (Levinson, 1997). Una de ellas se conoce como la "solución imaginaria", según la cual, las emociones ante situaciones ficticias no coinciden exactamente con las emociones ordinarias. Sin embargo, las denominamos de igual forma. De hecho, ante la ficción experimentamos emociones imaginarias, que nos las "hacemos creer". En nuestra interacción con obras de ficción experimentamos emociones que nos creemos. Podemos experimentar miedo en una película de cine que sabemos que es totalmente ficticia. Pero no es un miedo real, es un miedo imaginario; pero que vivimos "como si" fuera real. Es curioso observar que, en los niños, una situación ficticia puede provocar un miedo igual a la realidad. Esto se debe a unas conexiones neuronales que necesitan maduración para poder distinguir la realidad de la ficción. Y, en cierta forma, estas conexiones se mantienen a pesar de la maduración personal. Es decir, nos podemos alejar cognitivamente de la situación ficticia, pero emocionalmente se mantiene casi el mismo efecto emocional. Esto se pone en evidencia en el caso de una montaña rusa: es un miedo ficticio, ya que se sabe que no hay un peligro real. Pero se vive con intensidad, "como si" fuese real. Es difícil la desconexión total y vivir la situación ficticia con total frialdad.

A muchas personas les resulta imposible ver una película de miedo y controlar totalmente sus emociones por el simple hecho de saber que todo es ficción. Es interesante observar que clasificar las emociones ante la ficción como "imaginarias" significa que hay emociones que podemos imaginar que las tenemos, lo cual no significa que sean irreales; son auténticas emociones, pero creadas por la imaginación, no por acontecimientos reales. Hay diferencias cualitativas y cuantitativas entre los estímulos reales y los imaginarios. Esto nos lleva al concepto de emociones estéticas.

8.6. La emoción en el arte abstracto

En el arte abstracto o no representativo, donde la música sería el referente, se experimentan emociones que no resulta fácil explicar ya que tienen algo de enigmático. ¿Por qué se experimentan emociones en estas situaciones?, ¿qué se experimenta exactamente?, ¿cómo se valora el estímulo?

Aunque el arte abstracto incluye desde una sinfonía a la pintura abstracta, la discusión que propone Levinson (1997), en el que nos inspiramos, se centra principalmente en la música. Hay dos mecanismos que operan simultáneamente para provocar la emoción. Uno es sensorial y el otro es cognitivo.

El mecanismo sensorial se basa en las características propias de la música. Es evidente que el sonido de la música produce sensaciones, que pueden provocar emociones, sentimientos y estados de ánimo. Esto es así por las características intrínsecas de la música: ritmo, melodía, timbre, tono, intervalos, etc. Estas propiedades del sonido son suficientes para provocar emoción, al menos en un oyente aclimatado a una determinada cultura musical.

El mecanismo cognitivo es más complejo y produce efectos más potentes. Tiene un aspecto imaginativo y de predisposición a escuchar expresiones emocionales a través del

booksmedicos.org

sonido. Se capta un cierto parecido entre la música y la forma de expresar emociones. Es decir, nos imaginamos la música como la expresión de emociones humanas, que son vividas por una persona imaginaria a la que se denomina "persona de la música" *(music's person)*, que sería el imaginario protagonista de la ficción. De esta forma se da un paso del arte abstracto al arte representativo. Dicho de otra forma, el mecanismo cognitivo tiende a asimilar el arte abstracto a la narración ficticia, introduciendo la persona imaginaria ("persona de la música") y como consecuencia produce los mismos efectos que la ficción.

Los dos mecanismos (sensorial y cognitivo) funcionan de forma coordinada para provocar una respuesta compleja, emocionalmente potente, que es buscada y vivida por los oyentes.

La argumentación anterior puede ser una posible respuesta al *cómo* y al *por qué*. Pero, ¿hacia *qué* se dirige la emoción generada por la música?, ¿cuál es la causa de la tristeza que me pueden provocar ciertos pasajes de una melodía? En definitiva, ¿cuál es el objeto de la emoción?

Se han dado diversas respuestas a estas cuestiones, pero ninguna que sea totalmente aceptada por la comunidad de investigadores. Una de ellas es que la música ocasiona estados de emoción imaginaria. Es decir, la música activa en los oyentes emociones imaginarias, surgidas de imaginar objetos y pensamientos apropiados a las emociones en cuestión. El objeto de la emoción musical lo pone la imaginación, tal vez a partir de la emoción imaginariamente adscrita a la "persona de la música". En conclusión, tanto en el arte ficticio como en el arte abstracto, la imaginación puede desempeñar un papel importante en la activación de la respuesta emocional.

8.7. La paradoja de la tragedia

La paradoja de la tragedia tiene que ver con la pregunta "¿ante las obras de arte relacionadas con emociones negativas (tragedia, tristeza, miedo, angustia, sufrimiento, etc.) cómo se explica el interés del público?". Lo lógico sería esperar una respuesta de evitación ante tales manifestaciones artísticas. Pero, en realidad, es el arte que se tiene en mayor estima. ¿Cómo se puede explicar esta paradoja?

Se han dado diversas explicaciones al deseo racional, o al valor de las experiencias empáticas, en el arte que genera emociones negativas. Algunas de ellas son las siguientes, basadas en Levinson (1997):

- *Compensación.* Las emociones negativas activadas por el arte son desagradables, pero a cambio ofrecen gratificaciones que compensan por ello. Un efecto es la *catarsis*, de la que hablan Aristóteles y muchos otros autores posteriores, incluyendo a Freud.
- *Conversión.* La emoción negativa, que al principio es desagradable, en el contexto de la apreciación artística se transforma en algo agradable, o que de alguna forma tiene la capacidad para ser disfrutado.

booksmedicos.org

- *Organización.* Las emociones negativas activadas por el arte son un elemento esencial de una experiencia total, un todo organizado, que es valorado y apreciado.
- *Revisión.* Las emociones negativas no son necesariamente desagradables o indeseables, sobre todo las generadas por el arte. Por tanto, no hay nada extraño en apreciar las obras de arte que inducen emociones negativas. Hay que revisar la confusión entre emociones negativas y desagradables.
- *Desinflar.* A pesar de las apariencias, el arte en realidad no genera emociones negativas. Todas son positivas.
- *Placer estético.* El placer estético en la belleza es suficiente para que el arte sea apreciado y valorado, a pesar de las emociones negativas que pueda generar.

La explicación compensatoria es, tal vez, una de las más plausibles; si bien, conviene señalar que no es incompatible con las otras. Probablemente la mejor explicación sea una combinación de las alternativas presentadas por Levinson (1997).

Según la explicación compensatoria, la *catarsis* es una descarga emocional que supone una purificación por los excesos cometidos; en cuanto tal, es valorada y deseada. La compensación también explica otras razones: a través de la tragedia se conocen verdades importantes sobre la naturaleza humana. El arte trágico es un ejercicio de profundización moral.

Queda por investigar la relación entre la atracción por la tragedia y la atracción por los deportes de riesgo. En ambas situaciones se viven emociones negativas. Pero que son buscadas, deseadas y valoradas. Tal vez, algunas explicaciones puedan servir para ambas situaciones.

8.8. Las aportaciones del construccionismo social

La quinta pregunta ("¿hay una discrepancia entre responder de forma emocional ante una obra de arte y lo que demanda una apreciación estética del arte?") remite al construccionismo social, del que ya se hablado en el capítulo 2.

Según el construccionismo social, la gente aprende cómo hay que responder ante las obras de arte. No por educación intencional y formal sino por contacto social. De esta forma, ante un cuadro que no nos dice absolutamente nada, lo que hacemos es buscarle "algo" o responder diplomáticamente. La presión social condiciona la respuesta personal ante una obra de arte.

Por ejemplo, si en el clímax de una película están a punto de saltárseles las lágrimas, ante la presión social, muchas personas se reprimirán por no ser consideradas "sensibleras". Esto pone de manifiesto cómo se aprende a responder ante las obras de arte. Pero tal como está planteado, tal vez no sea el aprendizaje más apropiado.

La conclusión es que en las asignaturas de arte se debería incluir la forma "apropiada" de responder ante el arte. Pero no por un "apropiado impuesto", sino a partir de una toma de conciencia emocional, con autonomía personal, son sentimiento de libertad, y, al mismo tiempo, con sensibilidad estética. Esto es un aspecto de la educación emocional.

booksmedicos.org

8.9. La investigación sobre las emociones estéticas

Las emociones estéticas son las que menos se han investigado. Es un fenómeno prácticamente desconocido hasta tiempo muy reciente. El misterio principal está en comprender cómo y en qué condiciones se puede despertar una emoción estética a través de manifestaciones artísticas, científicas, deportivas, etc.

Pocos autores se han referido a las emociones estéticas. Entre ellos están Dickie (1974), Beardsley (1982), Wreen y Callen (1982), Lazarus (1991), Hjort y Laver (1997) y Levinson (1997). El estado de la cuestión no está claro: tiene sus defensores y detractores.

Para muchos, las obras de arte lo que hacen es producir emociones ordinarias. Pero que no implican nuevos conceptos. Tal vez por esto se ha dado escaso interés a estas experiencias por parte de los psicólogos y los teóricos del arte. Pero otros no están de acuerdo con este punto de vista.

Para Levinson (1997), las emociones estéticas no son un tema de interés por parte de la teoría del arte y por esto han recibido poco apoyo. En cambio, hay una categoría de emociones positivas que son características de la apreciación de la obra de arte. En esta categoría se incluye la admiración por la obra de arte, fascinación por la forma, placer en contemplar la belleza, respeto por la profundidad de las ideas aportadas en una obra, deleite y satisfacción por la capacidad expresiva, etc.

Existe una discrepancia entre la excitación y tensión presente en una emoción ordinaria y la apreciación estética que conlleva un estado de calma ante la contemplación de la obra de arte. Esta y otras razones señaladas anteriormente justifican la consideración de la existencia de un tipo de emociones a las que se denomina *emociones estéticas*. En este sentido se ha manifestado Lazarus (1991).

Las emociones estéticas se dan cuando reaccionamos emocionalmente ante ciertas manifestaciones artísticas (literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, danza, cine, teatro, etc.). Pero son un fenómeno que va más allá de las obras de arte. Es la experiencia emocional ante la belleza. Como ya hemos indicado, se incluye en las emociones estéticas la emoción ante la naturaleza; ante ciertos "momentos de belleza", como por ejemplo cuando un científico recibe el Premio Nobel, una actriz recibe un Óscar, un deportista recibe la medalla de oro en unos Juegos Olímpicos, etc. En todos estos momentos se pueden experimentar emociones, que desde el punto de vista psicológico, tienen características similares a las emociones estéticas. En las páginas siguientes se comenta la relación entre emoción y algunas de las artes desde la perspectiva de las emociones estéticas.

8.10. Literatura y teatro

La literatura es la primera de las artes. Hay varios tipos de literatura: narrativa, poesía y teatro. Ya nos hemos referido, en la paradoja de la ficción, a la literatura y las emociones que puede provocar. A continuación se aportan más elementos a partir del teatro.

booksmedicos.org

Platón condena el teatro como una fuente de emociones peligrosas, no deseadas. Por otro lado, Aristóteles observa la capacidad del teatro para purgar a los espectadores de esas emociones. Desde entonces hay defensores y detractores del teatro. Dentro de los defensores, los hay que se inclinan por una predominancia de lo racional, mientras otros se inclinan por lo emocional.

Entre los paladines del punto de vista antiteatral están los antiguos padres de la Iglesia (Hjort y Laver, 1997), que inician una tendencia de oposición que se mantiene hasta el siglo XX. Esta oposición se trasladó después al cine. Manifestaciones de esta postura son las condenas al teatro articuladas en los siglos XVI y XVII. Así, por ejemplo, en 1667, Pierre Nicole (cit. en Hjort y Laver, 1997) carga contra el teatro como un tambaleador del sistema social y enfoca su crítica en las estrategias de selección estratégica de emociones por parte de los actores y del guión.

El debate ha seguido vericuetos muy diversos. La Ilustración pone el énfasis en la razón por encima de la emoción. Diderot, por ejemplo, argumenta que los intérpretes deben distanciarse emocionalmente de los caracteres que interpretan.

En oposición, Stanislavski (1936), al proponer el método que lleva su nombre, insiste en la necesidad de la simulación empática de los estados emocionales de los personajes ficticios.

En el teatro político propugnado por Bertold Brecht (1957) se considera que el teatro en la tradición aristotélica está enfocado a producir "efectos hipnóticos" y "placeres culinarios". En contrapartida se aboga por una épica revolucionaria basada en conceptos como la alienación, con la intención de encender la emoción por la injusticia y predisponer a la acción política. Murray Smith (1996) presenta una discusión sobre el punto de vista brechtiano de la emoción.

Antonin Artaud (1958) acusa al racionalismo en el teatro y es un acérrimo defensor del teatro como instrumento de liberación, en el cual, el actor debe llegar al espectador de forma similar al encantador de serpientes: con todo el cuerpo y múltiples sensaciones. El cuerpo es el medio para contactar con las dimensiones más profundas y reprimidas de la existencia humana. Aunque el término "cuerpo" en Artaud es algo confuso, no hay duda de que se refiere al lado más emocional, en oposición al racional. En algunos aspectos llega a defender lo que en la terminología actual podríamos denominar como descontrol emocional total.

En conclusión, hay distintas formas de pensar sobre las emociones en el teatro y, por extensión, en la literatura. ¿Debe ser eminentemente racional?, ¿qué peso debería tener lo emocional?

Desde la educación emocional y el desarrollo de las emociones estéticas se considera lo siguiente:

1. Es importante tomar conciencia emocional ante la literatura y el teatro.
2. Es importante potenciar y desarrollar las emociones estéticas ante la literatura y el teatro.
3. La literatura y el teatro pueden servir como estrategia para la regulación emocional.
4. La literatura y el teatro pueden ser factores de potenciación del bienestar emocional.

booksmedicos.org

5. Hace falta más investigación para determinar el punto de equilibrio óptimo entre emoción y razón en la experiencia literaria y teatral.
6. Conviene generar actividades, técnicas, estrategias y ejercicios para estimular el desarrollo de las emociones estéticas a través de la educación emocional.

8.11. Artes plásticas

Las artes plásticas son la pintura, la escultura y la arquitectura. Ante estas obras de arte se pueden experimentar emociones muy diversas. Desde la indiferencia total hasta el éxtasis ante una obra de Miguel Ángel. Conviene tener presente que la sensibilidad estética presupone algún tipo de formación y la convicción de que las experiencias continuadas pueden desarrollar esta sensibilidad.

Comentemos la experiencia estética que puede darse ante la contemplación de un cuadro. Por ejemplo, *Los fusilamientos del tres de mayo*, de Goya. Puede producir emociones diversas. Recordemos el famoso cuadro de Goya; si lo tenemos a mano observémoslo. Esta contemplación puede producir ansiedad, rabia o desesperación, según la significación personal. Nos puede remitir a lo absurdo de la guerra y el odio.

Recordemos la escultura conocida como *La Pietà*, de Miguel Ángel. La contemplación de una madre que tiene entre sus brazos a su hijo muerto después de una interminable tortura, puede producir emoción (compasión), independientemente de las creencias religiosas del observador.

La pintura *La balsa de Medusa* de Géricault, que está en el Museo del Louvre, describe el momento en que los supervivientes del naufragio de la fragata *Medusa*, abandonados por su capitán, en un episodio que escandalizó a Francia, creen avistar una nave que les podría salvar. Géricault organiza la composición formando dos pirámides. Una está formada por la vela. A la otra se suele aludir como la "pirámide de la esperanza": las figuras inferiores parecen estar muertas; la pirámide se alza, pasando por los desvanecidos y moribundos, hasta llegar a las figuras de la cúspide, que cobran nuevas energías ante la perspectiva de una posible salvación por parte del navío que creen haber avistado en el horizonte. No se ve bien y, por tanto, no hay seguridad de que realmente sea un barco. En caso de que lo sea, no se sabe si serán vistos y, finalmente, salvados. Todo son suposiciones e ilusiones. Ante esta situación, el cuadro presenta una progresión que va de la desesperación y el desaliento hasta la esperanza. Éstas son algunas de las emociones posibles que puede suscitar la contemplación de ese cuadro.

Las observaciones anteriores ejemplifican las emociones estéticas activadas por diversas obras de arte. Intencionadamente se han seleccionado estímulos que provoquen emociones negativas para remitirlos a la paradoja de la tragedia. Las emociones estéticas, aunque sean negativas, no significa que sean desagradables. Analizar estos fenómenos debería formar parte del aprendizaje en arte y expresión artística.

booksmedicos.org

8.12. Música

¿Cuál es el motivo por el cual la gente escucha música? Porque le gusta, lógicamente. Si nos fijamos, en esta afirmación está presente un fondo emocional que se podría expresar más o menos así: porque la música genera emociones que ayudan al bienestar. No solamente hay una relación entre música y emoción, sino que si existe la música es porque tiene una finalidad emocional: expresar, comunicar y experimentar emociones.

A pesar de esta clara evidencia, los estudios sobre música y emoción son escasos. Uno de los libros más autorizados sobre psicología de la música es el de Deutsch (1999) y no incluye ningún capítulo sobre las emociones. De forma paralela, uno de los libros más extensos sobre las emociones es el de Lewis y Havilland (2000) y no incluye ningún capítulo sobre la música. En general, los manuales sobre emoción no incluyen referencias respecto a la emoción musical; los manuales sobre música no incluyen referencias a la emoción; incluso los manuales sobre psicología de la música muchas veces tampoco hacen referencia a la emoción de forma clara y explícita. Como afirma Gabrielsson (1993), incluso en la reciente psicología musical, el estudio de la emoción ha ocupado un espacio periférico.

Como excepciones que abren el camino para el estudio de las relaciones entre música y emoción están los siguientes. Umberto Eco (1980), en *La definición del arte*, dedica un capítulo a "La emoción musical: una explicación psicológica". Estudiosos de las emociones que han prestado atención a la música son Fridja (1989), Lazarus (1991), Oatley (1992), Scherer *et al.* (2000) y Zajonc (1994). Despins, (1994), en *La Música y el cerebro* analiza los procesos cerebrales implicados en la música. Haergraves (1998) relaciona la música con el desarrollo psicológico. Gaver y Mandler (1987) señalan que el estudio de los aspectos emocionales de la música es útil no solamente para conocer mejor el fenómeno musical sino para conocer mejor las emociones. Según Dowling y Harwood (1986), la música levanta grandes emociones y queremos saber por qué.

Son referencia obligada los trabajos de Sloboda y Juslin (Sloboda, 1985; Sloboda y Juslin, 2001; Juslin y Sloboda, 2001), considerados entre los de más renombre en los estudios de música y emoción. Gabrielsson (1993, 2000) es otro reconocido experto. Los trabajos de Gustems (2001; Gustems y Calderon, 2005) abren camino en nuestro contexto.

Mención aparte merece el libro *Emotion and Meaning in Music* de Meyer (1956), que, por la trascendencia que ha tenido, ha sido traducido al español en 2001, cuarenta y cinco años después, con el título *Emoción y significado en la música*. Esta obra, considerada clásica en su género, supone el primer intento de aplicación a la música de la teoría de la Gestalt, inicialmente formulada a partir de la percepción visual, y aplicada, por tanto, a las artes plásticas. Meyer no se preocupa tanto de los aspectos perceptivos del hecho musical, considerados como un fin en sí mismos, como de la forma en que éstos inciden en la experiencia estética efectiva del oyente, originando un complejo mundo de sensaciones psíquicas, a las que denomina emoción, que, a su vez, confieren a las diferentes situaciones musicales un significado concreto.

booksmedicos.org

A continuación se comentan algunos aspectos relacionados con la música y la emoción, basándose en las obras antes citadas, a las que remitimos para detalles. Juslin y Sloboda (2001), desde una perspectiva multidisciplinaria abordan la música desde la filosofía, musicología, psicología, neurociencia, antropología, sociología, estética, musicoterapia, educación, etc. La música es un lenguaje universal que genera respuestas distintas; pero todas ellas tienen una base emocional.

La filosofía se ha preocupado por la estética y por diferentes cuestiones sobre la esencia de la música, la distinción entre música y ruido, el significado de la música, etc. Algunos autores se han detenido en analizar desde la filosofía las emociones en la música (Juslin y Sloboda, 2001).

La musicología es el estudio de la música desde la teoría y la historia. En musicología en general se ha obviado la emoción. Recientemente se manifiesta un cierto interés en conocer cómo la música activa las emociones.

Cuando la música se analiza desde la antropología, interesa la dimensión social, cultural, tradicional, étnica, etc. En un estudio sobre la preferencia por la música nacional se preguntó a una muestra de adultos, habitantes de distintos países europeos "¿cuál es la música que más le gusta?". Como alternativas había la de los distintos países: alemana, española, francesa, inglesa, italiana, etc. Los resultados fueron que los alemanes preferían la música alemana, los españoles la española, los franceses la francesa, etc. Todos preferían la de su propio país. Esto sugiere que el tipo de música que se escucha desde niño imprime unos recuerdos que se mantienen a lo largo del tiempo. De esto se puede inferir que si a muchas personas no les gusta la música clásica o la ópera puede ser porque no han tenido ocasión de escucharla desde la infancia. En una experiencia que realizamos con niños de educación infantil se les puso para que escucharan un fragmento del *Concierto número 5 para piano y orquesta* de Beethoven. Pudimos comprobar, con sorpresa, la atención con que estaban escuchando. Lógicamente deben ser fragmentos breves.

La relación entre música, emoción y política tiene un interés particular. Aunque conviene advertir que no es un tema para mentes sensibles. La música se ha utilizado para suscitar emociones y mover a las masas por motivos políticos y militares. Ejemplos son las marchas militares y los himnos. Recordemos por ejemplo ciertas marchas militares muy conocidas, que aparecen en películas americanas o españolas, y comparémoslas con la reacción que nos pueda producir una marcha militar nazi. ¿La reacción es debida a la música o a lo que representa? Lo mismo podríamos decir respecto a los himnos.

La música en ciertos grupos étnicos provoca experiencias muy especiales. Recordemos el éxtasis de los derviches girógrados, que con una música monótona y repetitiva van girando sobre sí mismos mientras dan vueltas en círculos durante un largo tiempo hasta llegar al éxtasis y la catarsis. Cierta música religiosa, como, por ejemplo, el góspel que se canta en algunas iglesias norteamericanas, invita a exteriorizar visiblemente las emociones.

Desde la sociología interesan los fenómenos sociales relacionados con la música. Por ejemplo, ¿qué música se consume y por qué? También tienen gran interés los aconteci-

booksmedicos.org

mientos de masas: macroconciertos, ídolos del rock, fans, seguidores, imitadores, asistencia a discotecas y salas de baile, etc. ¿Qué hace que la gente vaya a un macroconcierto o a una discoteca? Probablemente la respuesta más plausible sería porque experimenta emociones positivas que producen bienestar.

Es interesante comparar el comportamiento emocional en un concierto de rock, respecto a una sala de conciertos de música clásica. Este análisis permite tomar conciencia de unas normas sociales no escritas que regulan el comportamiento que se considera apropiado en cada contexto. Incluso se puede llegar a regular las emociones que es apropiado experimentar en las diversas situaciones. Las aportaciones del construccionismo social aportan luz sobre este fenómeno: el condicionamiento social de la experiencia emocional.

Un mismo estímulo musical puede provocar efectos muy diferentes según la edad, el sexo, el momento, la cultura, la experiencia previa, la educación recibida, las preferencias personales, el estado de ánimo, la personalidad, la formación musical, etc. Se produce una interacción entre los estímulos musicales y el sujeto que hacen que la respuesta sea individual, particular y subjetiva. Sin embargo, se pueden observar y analizar tendencias entre distintos grupos.

La psicología estudia las relaciones entre música y emoción a partir de las teorías de las emociones. Se estudian las emociones en una triple dimensión: las emociones del compositor, las del intérprete y las del oyente (espectador). Cada una de ellas permite una riqueza de matices cuyo análisis excede el espacio que nos hemos asignado. Para más detalles véase Juslin y Sloboda (2001). En este apartado nos centramos principalmente en las emociones del oyente.

La neurofisiología y la neurociencia ponen el énfasis en la respuesta del organismo ante la música: piel de gallina, piloerección (pelos de punta), llorar de alegría (o de emoción estética), escalofríos, estremecimiento, secreciones hormonales, actuación de neurotransmisores, predominancia de uno de los hemisferios, etc. Se ha observado que la experiencia y la expresión emocional está asociada al hemisferio derecho. La emoción inducida se lateraliza según la valencia: emociones positivas en el hemisferio izquierdo; emociones negativas en el hemisferio derecho.

La musicoterapia es una manifestación de las aplicaciones prácticas de la música en la salud y el bienesar. Se basa en que la música sirve para expresar y para activar emociones. La musicoterapia se inicia en el siglo XIX, probablemente con Florence Nightingale, durante la guerra de Crimea (1854-1856), que consideró la importancia del medio ambiente que rodea al enfermo, incluido el sonido y, por tanto, la música. En las dos guerras mundiales, músicos *amateurs* y profesionales acudían a los hospitales para aligerar los dolores de los heridos en las batallas. En 1944 se crea el primer posgrado en Musicoterapia en la Universidad del Estado de Michigan. En 1998 se funda la AMTA (American Musico Therapie Association), considerada como la entidad puntera en esa área.

Dentro de la musicoterapia se distingue entre musicoterapia activa y receptiva. En la musicoterapia activa se anima a los participantes a expresar sus emociones mediante sonidos que lleguen a formar melodías. Los participantes no necesitan saber solfeo, ni

booksmedicos.org

haber tocado nunca un instrumento. Habitualmente se les entrega instrumentos de percusión de fácil manejo y cada cual los va tocando como quiera. En la musicoterapia receptiva se trata de escuchar fragmentos musicales que se supone activarán determinadas emociones. De la musicoterapia se pueden derivar múltiples aplicaciones para la práctica de la educación, más allá de lo estrictamente médico o sanitario. Para documentarse sobre la musicoterapia se puede recurrir a las obras de Benezón (1981), Betés de Toro (2000), Thayer *et al.* (1989) y muchos otros.

La música es para el alma lo que la gimnasia para el cuerpo, dijo Platón. La música favorece la cohesión de grupo y el sentimiento de pertenencia, reduce el estrés, mejora las relaciones interpersonales y proporciona bienestar. Los beneficios de la música, bien utilizados, pueden ser extraodinarios.

Las preferencias musicales suelen establecerse antes de los 25 años. Principalmente entre los 15 y los 18 años. Las experiencias desde la infancia pueden influir en las preferencias. Se puede observar que una sala de baile se anima más cuando se escucha "algo conocido" que cuando suena "algo bueno". Por esto es importante que en la infancia y adolescencia se ofrezca la oportunidad de conocer el mayor número posible de opciones, incluida, naturalmente, la música clásica. Múltiples razones justifican la importancia de potenciar las emociones estéticas relacionadas con la música a través de la educación.

En música se distingue entre procesos evaluativos y procesos descriptivos o representativos. Estos últimos se refieren a las características intrínsecas de la música en cuanto sonido. Representan el aspecto físico de la música. Son ejemplos de procesos representativos las propiedades de una pieza musical: métrica, ritmo, tonalidad, armonía, melodía, forma, estilo, etc. Estos aspectos son esenciales para el reconocimiento de una pieza y para su interpretación. Esto es lo que se estudia, principalmente, en los estudios de música (Deutsch, 1999; Sloboda, 1985).

Los procesos evaluativos se refieren a la dimensión psicológica de la música, en la cual se incluye la toma de conciencia del placer o displacer que genera, las preferencias, emoción, estado de ánimo, emoción estética, experiencia subjetiva, etc. Se trata de experiencias subjetivas que tienen una valencia (positiva o negativa). Desde la perspectiva emocional interesan los procesos evaluativos, que son generados por los procesos representativos. Los procesos evaluativos hacen referencia a la emoción inducida por la música en el individuo.

Los procesos descriptivos o representativos dan lugar a dos tipos de música: música descriptiva y música representativa. La primera se propone, como su nombre indica, describir algo (paisaje, fenómeno, persona, objeto, etc.). Son ejemplos de música descriptiva la *Sinfonía de los Alpes* de Strauss, *Los pinos de Roma*, de Respighi, *El Moldava* de Smetana, el pasaje de la tormenta de la *Sexta sinfonía* de Beethoven, etc. Un maestro de la música descriptiva es Wagner, que en su tetralogía dedica fragmentos a describir la lanza, el anillo, el Rin, etc. Por extensión, Wagner describe emociones: el amor en el idilio de Sigfrido; la ira de Sigfrido ante la opresión; la tristeza en la marcha fúnebre, etc. La música en la ópera suele tener una función descriptiva. La músi-

booksmedicos.org

ca descriptiva procura dejar claro qué es lo que quiere describir y las emociones que pretende transmitir.

Podríamos decir que la música representativa es más abstracta; no se propone describir, sino representar. El matiz es sutil para los que no son expertos en música.

Conviene aclarar que, en musicología, el concepto de música representativa no tiene nada que ver con el arte representacional. La similitud de las dos expresiones puede inducir a confusión. El arte representacional se opone al arte abstracto. La música representacional es eminentemente abstracta. De ahí la posible confusión.

La música representacional suele darse en la mayoría de sinfonías y conciertos. La emoción que representa no siempre es claramente captada por el oyente. La música representa emociones e induce a emociones. Pero las emociones que representa no siempre son las mismas a las que induce. Es más, distintas personas pueden experimentar emociones diferentes ante un mismo fragmento musical. Eso lo hemos podido comprobar en algunas clases de educación emocional utilizando distintos fragmentos musicales. La música representa la realidad, igual que el lenguaje. El lenguaje no es la realidad. De hecho, la música es un lenguaje. Saber que una música representa una emoción ya puede inducir a esa emoción. Conocer el título de la pieza que se escucha puede condicionar la emoción que se experimenta.

La emoción en la música se puede analizar desde el emisor y desde el receptor. Desde el emisor tenemos las características de la música en sí. Desde el receptor se puede identificar la emoción que el oyente cree que la música pretende transmitir (dimensión cognitiva) y la emoción que realmente experimenta. Queda claro que la emoción expresada por la música (ya sea descriptiva o representativa) puede ser distinta de la música inducida, que experimenta el oyente. La música representa una emoción, según la intención del autor, que puede ser percibida y experimentada o no, por el oyente. Desde la educación emocional se hacen ejercicios encaminados a identificar qué emoción representa la música y qué emoción experimenta el oyente. Muchas veces la emoción inducida en el oyente no es la emoción que representa el autor. El conocimiento del título ayuda a converger las dos emociones.

Las fuentes de emoción en la música pueden ser intrínsecas y extrínsecas. Las fuentes de emoción intrínsecas son las cualidades de la música. No son arbitrarias. La música normalmente sigue un proceso con cambios que incluyen intensidad, estructura, clímax, momentos de reposo, tensión, relax, cumbres, sincopado, melodía, armonía, voz, regularidad, ritmo, tonalidad, etc. La emoción generada por las fuentes intrínsecas tiene que ver con la construcción musical y con la creación de expectativas; estas expectativas se confirman y mantienen o, por el contrario, hay una ruptura entre las expectativas y la música que se escucha. Esto es lo que provoca emociones.

Las fuentes extrínsecas son externas al sonido musical y pueden ser fuentes icónicas y fuentes asociativas. Las fuentes icónicas rememoran hechos asociados a la música que activan la respuesta emocional. La música remite a imágenes relacionadas con la política (himnos, marchas), la religión, los países, las épocas, la tensión, el relax, etc. Son fuentes de carácter nomotético, de *nomos* (ley, general) y, por tanto, las fuentes icónicas tien-

booksmedicos.org

den a activar las mismas emociones en distintas personas. Por ejemplo, una marcha, un himno, un canto religioso, la música de una película de miedo, etc.

Las fuentes asociativas son relaciones arbitrarias y contingentes entre la música y un amplio abanico de posibles factores. Se caracterizan por la expresión "están tocando nuestra canción". Si en el momento de declararse el amor, una pareja escucha una determinada melodía, es posible que quede asociada a ese momento. Es una melodía que tiene unas asociaciones para esa pareja, pero no para otras personas. Por esto son asociaciones arbitrarias. Estímulos que activan la memoria asociativa son los sonidos, los olores, los gustos, etc. Son unas fuentes idiosincrásicas, de *idio* (peculiar, distinto).

En el estudio de las relaciones entre la música y la emoción es importante saber qué es lo que se está analizando. El cuadro 8.1 expone las fuentes de la emoción en la música.

CUADRO 8.1
Fuentes de emoción en la música

Intrínsecas		Cualidades de la música: intensidad, estructura, clímax, momentos de reposo, tensión, relax, cumbres, sincopado, melodía, armonía, voz, regularidad, ritmo, tonalidad, etc. Procesos representativos o descriptivos
Extrínsecas	Fuentes icónicas	Rememoran hechos asociados a la música: lugares, épocas históricas, acontecimientos (guerra, derrota, victoria, miedo, etc.). Nomotético
	Fuentes asociativas	"Están tocando nuestra canción". Asociación arbitraria. Idiográfico

8.13. Danza y baile

Mucho de lo que se ha dicho respecto a la música se podría repetir para el caso del baile y la danza. De hecho, el baile y la danza se basan en la música. Pero hay más que en la música.

El baile y la danza incluyen como mínimo tres fuentes de emociones: música, cinestesia y relaciones sociales. Para la relación entre música y emoción remitimos al apartado anterior.

booksmedicos.org

La cinestesia o movimiento corporal al ritmo de la música es un fenómeno muy interesante. Si los estímulos que activan la respuesta emocional predisponen a la acción, la música predispone al movimiento. En la música clásica, cuando uno se emociona con ciertas melodías, puede sentirse impulsado a seguir el compás con la cabeza o con las manos. En la mayoría de las músicas se puede sentir un impulso a mover el cuerpo. Esto suele ser más evidente en las mujeres que en los hombres; tal vez por tener más desarrolladas las funciones emocionales las mujeres. El construccionismo social nos enseñaría que la gente aprende en qué condiciones está permitido mover el cuerpo al ritmo de la música y en qué condiciones está mal visto. Aquí hay un principio de represión que algunos pueden arrastrar toda la vida y generalizarlo a todos los contextos: son incapaces de bailar. Aunque la causa puede ser una cuestión de sentio del ridículo. De hecho, desde el punto de vista cognitivo, el baile carecería de sentido. Solamente cuando se entra en la dimensión emocional se puede entender el atractivo que puede tener.

La música, el cine y la mayoría de las artes se pueden disfrutar en soledad, pero el baile es más difícil. Se puede ensayar solo, pero se disfruta más en compañía. El baile es un arte eminentemente social. Además, en épocas pasadas, era una de las pocas ocasiones que había para abrazar a otra persona en público. La dimensión social del baile aporta un valor añadido a la emoción que se experimenta. El atractivo que tiene la juventud por las discotecas, sobre todo los viernes y sábados por la noche, ¿es por escuchar música, para bailar o por la dimensión social?

El arte es una técnica. Toda técnica requiere formación para poder ejercerla. También para poder ejercer y disfrutar de cualquier arte se requiere formación. El esfuerzo que supone la formación es previo al disfrute y es un requisito para ello. Una persona que no ha recibido ninguna formación en baile es lógico que se sienta patosa y ridícula. Por consiguiente va a experimentar emociones ambiguas, que incluso pueden disminuir la autoestima y aumentar la timidez y la vergüenza.

El baile no tiene el prestigio necesario que permite que se convierta en una materia académica ordinaria. Pero debería serlo, si se quiere una educación para la vida que responda a las necesidades sociales. En este sentido podría situarse entre las asignaturas de música y educación física.

El ejercicio físico que supone el baile hace que se hayan desarrollado propuestas como el *aeróbic* y la *batuka,* que son tipos de gimnasia. Se sabe que el ejercicio físico no solamente contribuye a la salud física sino también al bienestar emocional, ya que activa la secreción de serotonina y otras hormonas y neurotransmisores. En este sentido, el baile como actividad física, como expresión artística y como fuente de bienestar debería estar presente en la educación formal y en la educación emocional.

En resumen, en la danza y el baile inciden tres fuentes de emociones: música, cinestesia y relaciones sociales. Por esto, tiene un atractivo especial para la juventud. Es una de las artes que más se practica. Pero la mayoría lo hace desde la ignorancia: no ha recibido ninguna educación formal para ello. La realidad impone que desde la educación formal se enseñe a bailar bien y a disfrutar con el baile. Esto puede tener efectos positivos en la salud, en la motivación y en el bienestar físico y emocional.

booksmedicos.org

8.14. Cine

El cine es una fuente inagotable de emociones. La gente va al cine para experimentar emociones, aunque no siempre sea consciente de ello, y el análisis de las relaciones entre cine y emoción podrían llenar innumerables páginas. Conviene llamar la atención de que el cine, ya sea en las salas de exhibición, a través de la televisión o del DVD, es una de las artes a las que la juventud dedica más tiempo. Y, sin embargo, es a la que se le dedica menos tiempo en el currículo académico. En esto se observa el anacronismo entre el currículo académico oficial y las necesidades sociales.

Desde la educación emocional, conviene observar el siguiente fenómeno. Muchas personas se emocionan profundamente con ciertas películas, de tal forma que en algunos momentos están a punto de saltárseles las lágrimas. Esto suele acontecer en el clímax de la película, que es cuando está a punto de terminar y, por tanto, de encenderse la luz en la sala. Sin ser conscientes, en esta situación podemos pensar algo así como "si dejo que se me salten las lágrimas, las personas que me rodean pensarán que soy una persona sensiblera". Lo cual provoca una represión de la expresión emocional.

Este hecho, que todavía sigue siendo habitual, pone de manifiesto un cierto analfabetismo emocional. Primero, si vamos al cine para emocionarnos, no lo reprimamos en el momento cumbre. Segundo, esto es consecuencia del tan cacareado "no llores", como si llorar fuese algo negativo; aquí entran en juego las influencias culturales, puestas de relieve por el construccionismo social. Tercero, investigaciones en el campo de la bioquímica emocional han observado que la composición química de una lágrima de una emoción estética no es la misma que de una lágrima de tristeza, dolor, ira o cualquier emoción negativa. En el primer caso, de acuerdo con la psiconeuroinmunología, contribuye a la defensa del sistema inmunitario; en el segundo, lo debilita. Por tanto, merece la pena que de vez en cuando nos caigan las lágrimas "de tanto disfrutar": esto es saludable. Esto es propio de las emociones estéticas.

En las clases de educación emocional hemos utilizado fragmentos de películas para generar emociones. Se ha observado cómo el estado emocional va cambiando en función de los estímulos audiovisuales que recibimos. En general, las emociones que nos ha interesado activar son las estéticas y, por extensión, alegría, entusiasmo, euforia, satisfacción, amor, agradecimiento, reconocimiento, aceptación, bienestar, etc. En general emociones positivas, que son las que más cuesta llegar a experimentar. Deberíamos aprender a sustituir ciertos medicamentos por una buena dosis de imágenes que sabemos que son potentes para mejorar nuestro estado de ánimo en el momento en que lo necesitamos. En esto consiste, en cierta medida, la gimnasia emocional.

Los fragmentos de películas también se han utilizado en el laboratorio para inducir reacciones emocionales (Niedenthal, 2007). Suelen ser fragmentos que duran entre tres y seis minutos.

Las implicaciones psicopedagógicas que se derivan de la relación entre cine y emoción desde la perspectiva de las emociones estéticas son:

booksmedicos.org

- Dar más espacio en el currículo académico al cine y a la comunicación audiovisual.
- Uno de los aspectos que se ha de contemplar en la formación son las emociones estéticas.
- Aprender a utilizar el cine como estrategia de regulación emocional.
- Utilizar el cine para el bienestar emocional de forma consciente e intencional.
- Se propone investigar más sobre el tema para aportar estrategias psicopedagógicas de intervención, que estén fundamentadas y sean efectivas.

booksmedicos.org

9
Emoción y...

La emoción constituye parte de la esencia de la existencia humana y, tal vez por ello, se relaciona con múltiples factores. En este capítulo se comentan algunos con la intención de abrir caminos para la práctica y la investigación. El capítulo se titula "Emoción y...", con puntos suspensivos, para expresar la idea de que las relaciones que aquí se presentan son una muestra de muchas otras.

Se ha elegido motivación, salud, psiconeuroinmunología, organizaciones, conflicto, violencia, moral y nuevas tecnologías. Consideramos que la elección es representativa, pero se hubieran podido incluir otras.

9.1. Emoción y motivación

La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo del organismo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas.

La motivación es uno de los temas que más han atraído a los investigadores desde los distintos paradigmas de la psicología. Múltiples teorías de la motivación han sido formuladas por diversos autores. Entre ellas están la concepción biológica del psicoanálisis de Freud, la etología de Lorenz y Tinbergen, la sociobiología de Wilson, la teoría del *drive* de Hull, la disonancia cognitiva de Festinger, la teoría de la Gestalt, la teoría del campo de Kurt Lewin, las teorías de las expectativas de Rotter, atribución causal de Heider y Weiner, la motivación de logro de McClelland, la teoría de Herzberg, etc. Para más detalles sobre estas teorías pueden consultarse algunos manuales sobre la motivación, como por ejemplo los de Fernández-Abascal (1995, 1997), Palmero *et al.* (2002), Weiner (1992), etc.

booksmedicos.org

Algunos autores agrupan los factores motivacionales (motivos) en dos categorías: búsqueda de placer y evitación de dolor. Otros autores hablan de necesidades instintivas primarias: sed, hambre, sexo. Otros elementos motivacionales son: los incentivos, la curiosidad, el hedonismo, mantener el equilibrio interior, la autorrealización personal, motivos sociales (aceptación, prestigio, poder), etc.

Una de las teorías de la motivación que ha tenido más influencia en psicopedagogía es el modelo motivacional de Maslow (1963), según el cual hay una jerarquía de estados motivacionales en función de las necesidades. La conocida como pirámide de Maslow representa el orden ascendente de las necesidades siguientes:

1. Fisiológicas: sed, hambre, sueño, sexo, etc.
2. Seguridad: vivienda.
3. Pertenencia: sentirse integrado en un grupo.
4. Estimación: posición, prestigio, fama.
5. Autorrealización.

La jerarquía de necesidades presupone que las de orden superior sólo aparecerán cuando las inferiores hayan sido satisfechas. Para nuestros propósitos interesa subrayar que la insatisfacción de estas necesidades tiene un impacto emocional importante.

La palabra emoción procede del latín *movere* (mover), con el prefijo *ex*, que significa mover hacia fuera. Esto sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción. Curiosamente, motivación tiene la misma raíz latina, *movere*. Es evidente que motivación y emoción son dos caras de la misma moneda.

Sin embargo, los estudios sobre procesos psicológicos básicos, tradicionalmente, se han centrado sólo sobre uno de ellos; muy pocos llegaron a relacionar ambos procesos antes de los años ochenta. Es a partir de finales de esa década cuando surgen publicaciones que relacionan ambos procesos, como las de Buck (1985, 1988), Weiner (1986), Reeve (1994), Rosselló (1996) y sobre todo los de Fernández-Abascal y sus colaboradores (Fernández-Abascal, 1995, 1997; Fernández-Abascal *et al.,* 1997; Palmero *et al.,* 2002). Garrido Gutiérrez (1996, 2000) expone ambos conceptos en libros separados y una revista especializada con el título de *Motivation and Emotion.* Es curioso observar que en todos estos estudios siempre se pone delante la palabra motivación y, detrás, emoción, tal vez como reflejo del distinto prestigio que estas dos palabras han tenido en la investigación científica. A continuación se comentan algunas relaciones entre ambos procesos, basadas en los estudios que se acaban de citar.

La emoción predispone a la acción. Por tanto, es una fuente importante de motivación. Así ha sido señalado por Izard (1994). Aunque ni siempre es así, ni la emoción es la única motivación. La relación entre emoción y motivación tiene aplicaciones directas en la educación. Una forma de motivar es a partir de la emoción. Dicho de otra forma, se sugiere introducir elementos emocionales en los procesos educativos como estrategia para motivar hacia el aprendizaje. Recordemos que la motivación para el aprendizaje es uno de los temas clave de la problemática educativa.

booksmedicos.org

Emoción y motivación tienen en común una tendencia a la aproximación o evitación. Estados internos del organismo activan la motivación, así como la emoción también es una preparación para la acción. En la emoción son acontecimientos (externos o internos) los que inducen a la acción; mientras que en la motivación son estados internos del organismo.

Desde la neurofisiología se ha comprobado la relación entre emoción y motivación. Las estructuras neuronales y los sistemas funcionales responsables de la motivación y de la emoción a menudo coinciden, conformando un cerebro motivacional/emocional conocido con el nombre de sistema límbico. En decir, tanto emoción como motivación se procesan inconscientemente en el sistema límbico y se regulan conscientemente por la corteza cerebral.

Las emociones son respuestas eventuales a estímulos que pueden aparecer de forma imprevisible. En cambio, la motivación, por lo que respecta a los motivos básicos, presenta un cierto comportamiento cíclico. Hay unas necesidades esenciales que se tienen que satisfacer cada cierto tiempo: bebida, comida, descanso, sexo, etc. En esto hay una diferencia entre motivación y emoción.

Los desencadenantes motivacionales pueden ser múltiples: herencia, aprendizaje, interacción social, homeostasis corporal, hedonismo, crecimiento, procesos cognitivos, etc. Mientras que la emoción se desencadena a partir de la valoración de una situación.

La emoción es un fenómeno de breve duración, mientras que la motivación puede perdurar en el tiempo. La motivación se mantiene hasta el logro del objeto. La duración de ambos procesos es un factor de diferenciación.

La intensidad es otro factor de diferenciación. La emoción puede ser muy intensa e inmediata y, después, va disminuyendo de intensidad. La motivación no es tan intensa desde el principio. La motivación puede empezar suavemente e ir creciendo.

En el cuadro 9.1 se muestran las diferencias y las similitudes entre motivación y emoción.

Algunos autores (Palmero *et al.,* 2002) han propuesto que la motivación humana se puede dividir en pragmática y no pragmática. La motivación pragmática está enraizada en el hombre-máquina y se basa en las necesidades primarias, de carácter natural o biológico (alimentación, preservación); es independiente de los valores sociales y culturales. En cambio, la motivación no pragmática se basa en valores sociales y culturales, por tanto, no son necesidades naturales o biológicas. Esta motivación está mediada por la conciencia moral, la autoestima, el amor, la compasión, etc. Es decir, emociones y valores morales. Se puede cultivar desde la infancia mediante la inculcación de un sentido democrático, participativo o cooperativo. En conclusión, emoción y motivación (no pragmática) están en la base de la educación.

De cara al futuro se requiere una perspectiva interaccionista que aborde conjuntamente motivación, cognición y emoción. La conducta humana es el resultado de esta interacción en un contexto social. Las acciones de las personas se dirigen a la consecución de unas metas determinadas, lo cual implica valoraciones, análisis de dificultades, expectativas de éxito, recursos disponibles, etc. La decisión motivacional de intentar conseguir la meta es el resultado de una interacción entre cogniciones, emociones y procesos motivacionales. En el fondo de todo ello está la intención de asegurar la supervivencia y mejorar el bienestar.

booksmedicos.org

Las implicaciones psicopedagógicas que se pueden extraer de las relaciones entre emoción y motivación son múltiples. De los estudios en psicología básica podrían derivarse implicaciones para la práctica educativa. Es de dominio público la percepción que tiene el profesorado de la falta de motivación del alumnado. Este hecho tiene serias repercusiones en el sistema educativo. Principalmente en dos direcciones:

1. Bajo rendimiento y fracaso escolar.
2. Dificultad para controlar la clase y problemas de disciplina.

En estos dos núcleos se encierran, probablemente, los principales problemas del sistema educativo. Esto justifica que se les preste la debida atención. El tema todavía no se ha desarrollado suficientemente como para hacer visibles sus aplicaciones.

CUADRO 9.1
Relaciones entre emoción y motivación

	Emoción	*Motivación*
Diferencias	– Acontecimiento: se activa por un acontecimiento externo (o interno).	– Estados internos: se origina por estados internos del organismo (sed, hambre, cansancio, etc.).
	– Duración breve: una emoción dura poco tiempo.	– Perdurable: la motivación puede perdurar hasta el logro de los objetivos.
	– Intensidad: una emoción puede ser muy intensa.	– Menos intensidad: una motivación no es tan intensa como una emoción.
	– Inmediatez: la emoción es inmediata. Reclama una respuesta urgente.	– Largo plazo: una motivación reclama una respuesta más a medio o largo plazo.
	– Eventualidad imprevisible: son respuestas eventuales a estímulos que aparecen de forma imprevisible.	– Ciclo: hay necesidades que se tienen que satisfacer de forma cíclica (beber, comer, descanso).
	– Disminución: una emoción, después de la activación inicial, va disminuyendo en intensidad.	– In crescendo: una motivación, si no se satisface la necesidad (bebida, comida, sueño), va aumentando en intensidad.
	– La valoración como desencadenante: la emoción se desencadena a partir de la valoración de una situación.	– Desencadenantes múltiples: herencia biológica, aprendizaje, interacción social, homeostasis corporal, hedonismo, crecimiento, procesos cognitivos, etc.
Similitudes	– Predisposición a la acción. – Tendencia a la aproximación o evitación. – Ambas siguen procesos neurofisiológicos similares: se procesan fundamentalmente en el sistema límbico y se regulan por la corteza cerebral.	

booksmedicos.org

Sería descabellado esperar resolver los graves problemas del sistema educativo mediante una especie de "fórmula mágica". No existen soluciones fáciles a problemas difíciles. Es en la dirección del control de múltiples y complejas variables donde hay que buscar una aproximación a las insuficiencias de la práctica educativa. Dentro de este marco, el manejo apropiado de las emociones, por la relación que hay entre emoción y motivación, puede tener una incidencia relevante.

Si la vivencia de una emoción predispone a actuar, hay que aprovechar este principio para intentar motivar al alumnado. Algunas sugerencias al respecto se exponen a continuación. Identificar las necesidades emocionales del alumnado puede aportar una vía de acción. Entre éstas se encuentran:

1. Seguridad: sentirse seguro.
2. Reto: establecer objetivos que supongan un reto personal, donde la variedad y la sorpresa deben estar presentes.
3. Singularidad: sentirse único, especial, irrepetible, distinto.
4. Conexión: sentirse parte de algo (grupo de amigos, familia, centro educativo).
5. Crecimiento: percibirse en un proceso de mejora y crecimiento personal.
6. Contribución: tener la percepción de que se está contribuyendo a causas nobles.

Una estrategia para suscitar la motivación es empezar la clase introduciendo algún tipo de comunicación que contenga una clara dimensión emocional. Vamos a denominar ULEM (Unidad Literaria Emocional Motivacional) a una comunicación que tiene las siguientes características:

1. Unidad: es una comunicación breve, con un contenido unitario; puede ser una anécdota (personal, de otras personas o inventada), una frase célebre, un acertijo, una historieta, un chiste, un episodio biográfico de algún personaje célebre, etc.
2. Literaria: en la literatura suele haber elementos emocionales capaces de motivar al lector como mínimo lo suficiente para que siga leyendo; aquí, el término literario está utilizado en sentido amplio, como oposición al contenido objetivo de la clase.
3. Emocional: el contenido debe provocar una vivencia emocional.
4. Motivacional: aprovechar la predisposición a la acción subyacente a la vivencia emocional para desencadenar una motivación intrínseca hacia la materia de estudio.

Este último paso es el más difícil de conseguir. Las emociones estéticas, aprovechadas estratégicamente, pueden ser una pista para la motivación. Recurrir a la literatura clásica y a la mitología puede servir de ayuda; pero sobre todo hay que aprovechar los temas de interés prioritario del alumnado (juegos, deportes, música, etc.). Sería conveniente que el profesorado dispusiera de un arsenal de ULEM para poderlo introducir

booksmedicos.org

en el momento apropiado. Todo esto exige tiempo, dedicación y formación, de lo cual muchas veces se carece. Si bien algunos libros de texto contienen ejemplos de ULEM que pueden ser aprovechados, sería deseable una mayor profusión de los mismos. En síntesis, se trata de iniciar la clase con una historieta, una anécdota, un chiste o cualquier comunicación que contenga un componente emocional a partir del cual se pueda desencadenar la motivación.

Una comprensión precisa de cómo el entorno afecta al bienestar puede permitir al profesorado y a las familias planificar mejor los contextos educativos. Al mismo tiempo podría potenciar de forma más efectiva la implicación de los adolescentes en diferentes aspectos de la vida. Por ejemplo, se podría hacer un mejor uso del tiempo pasado con amigos para actividades productivas.

Si el entorno de la escuela utilizara el disfrute de la amistad con el propósito de aprender, el proceso educativo podría ser más feliz y con mayor motivación intrínseca. El aprendizaje cooperativo es una estrategia que se beneficia de este principio. Hay personas que pueden sentirse más felices implicándose en ciertas actividades si se está con compañeros agradables.

Otra posibilidad es poner el énfasis en las similitudes entre el trabajo productivo y el ocio estructurado. Ambos tienen en común el hecho de ser actividades estructuradas con reglas y objetivos claros; ambos requieren disciplina para desarrollar las habilidades necesarias. Como consecuencia se podría estructurar el trabajo escolar de forma más satisfactoria. Es interesante observar que hay adultos que cuando se implican emocionalmente en su trabajo, pueden llegar a disfrutar más que durante el ocio.

Se ha observado que los alumnos más felices tienen la sensación de tener más posibilidades de elección en las actividades. Lo que sucede para percibir estas diferencias respecto a los que se sienten menos felices, haciendo lo mismo, no queda claro. Pero parece ser que la percepción de poder hacer lo que uno desea es un aspecto importante. Es decir, poder decidir lo que uno hace da una sensación de libertad que predispone a la acción no coaccionada.

Buscar retos apropiados y desarrollar las habilidades necesarias para afrontarlos es un aspecto muy importante para la satisfacción en general y para las actividades escolares en particular. Los principios de la teoría del fluir de Csikszentmihalyi (1997) tienen múltiples aplicaciones en este sentido. El crecimiento y desarrollo permanente es un camino, tal vez lento, pero fiable, para llegar al fluir y al bienestar subjetivo.

9.2. Emoción y salud

La emoción se caracteriza por una respuesta neurofisiológica. Por tanto, es el organismo que responde ante una emoción. El estrés, por ejemplo, es un estado emocional que produce una hiperactivación fisiológica. En la medida en que esta respuesta sea reiterada, intensa y duradera, es lógico que pueda afectar a la salud.

Se sabe que las emociones participan en el inicio y desarrollo de un gran número de enfermedades, entre las cuales están las siguientes: trastornos cardiovasculares (enferme-

booksmedicos.org

dad coronaria, hipertensión arterial); trastornos respiratorios (asma bronquial, síndrome de hiperventilación); trastornos endocrinos (hipertiroidismo, hipotiroidismo, enfermedad de Addison, síndrome de Cushing, hipoglucemia, diabetes); trastornos gastrointestinales (úlcera péptica, síndrome del intestino irritable, colitis ulcerosa, dispepsia no ulcerosa, trastornos del esófago, enfermedad de Crohn); trastornos dermatológicos (dermatitis atópica, urticaria, alopecia areata, prurito, hiperhidrosis); dolor crónico (lumbalgias, cefaleas, dolor premenstrual); artritis reumatoide; trastornos inmunológicos, etc. (Martínez-Sánchez, Páez, Pennebaker y Rimé, 2002).

Cannon (1929) planteó el concepto de homeostasis para referirse a la autorregulación automática del organismo. La homeostasis visceral y glandular funciona de manera automática mientras se mantenga inalterada la integridad del sistema biológico. Se conoce como "hipótesis de la desregulación" al fenómeno que sufren ciertas personas después de un impacto emocional que puede alterar el equilibrio homeostático. Hay personas, con menos capacidad de autorregulación, que tras ciertos procesos emocionales tienen dificultades para retornar a los niveles basales de activación. Estas personas están más expuestas a padecer trastornos psicosomáticos relacionados con el mantenimiento de altos niveles de hiperactivación del sistema nervioso simpático a causa de procesos emocionales.

Las emociones negativas, sobre todo las "tres grandes" (miedo, ira y tristeza) y sus derivadas, están asociadas a la génesis, el mantenimiento y el desarrollo de diversas patologías, ya que presentan reacciones fisiológicas que afectan a órganos, tejidos del organismo, sangre y secreciones glandulares. Las emociones afectan a las enfermedades somáticas y psíquicas. Entre las primeras están las cardiovasculares, digestivas, sida, etc. Entre las segundas destacan por su incidencia el estrés, la ansiedad y la depresión.

Friedman y Roseman (1974) identificaron el Patrón de Conducta Tipo A (PCTA), que es la combinación de:

a) Componentes formales: voz alta, habla rápida, hiperactividad psicomotora, tensión muscular facial, excesiva gesticulación.
b) Actitudes y emociones: hostilidad, impaciencia, ira, agresividad.
c) Aspectos motivacionales: motivación de logro, competitividad, ambición.
d) Conductas abiertas o manifiestas: urgencia de tiempo, velocidad e implicación en el trabajo.
e) Aspectos cognitivos: necesidad de control, estilo atribucional característico.

Es más que un patrón de conducta, ya que incluye reacciones emocionales y rasgos de personalidad persistentes. Repetidos estudios han observado una relación entre el PCTA y las enfermedades coronarias. Esto se debe, en gran medida, a la hiperactividad del sistema nervioso simpático.

Investigaciones posteriores han puesto de manifiesto que la ira y la hostilidad son tan importantes como el PCTA para explicar las enfermedades coronarias. Estos estudios han propiciado la consideración del síndrome AHI (Agresión, Hostilidad, Ira), donde la ira

booksmedicos.org

es el componente emocional, la hostilidad el cognitivo y la agresión el conductual. La ira se muestra como una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de actitudes hostiles y comportamientos agresivos. La experiencia emocional de la ira y su expresión (o falta de expresión) está asociada con las enfermedades cardiovasculares (Martínez-Sánchez *et al.,* 2002).

La influencia entre emoción, estrés y salud tal vez sea uno de los temas que más atención haya recibido por parte de la investigación médica relacionada con emoción y salud. El estrés se manifiesta con reacciones fisiológicas representadas por un estado de hiperactivación orgánica que se ha demostrado decisivo en el inicio y desarrollo de muchas enfermedades como hipertensión, taquicardia, úlcera péptica, enfermedad de Graves, etc.

El estrés desencadena conductas que pueden ser perjudiciales para la salud. Por ejemplo, demorar la visita al dentista o al oncólogo (ante el miedo de que un bulto pueda ser un tumor); abandonar la quimioterapia ante la angustia y malestar que produce; renunciar a intervenciones quirúrgicas ante el miedo al quirófano, etc.

Los denominados moduladores son factores que influyen en el estrés, como su nombre indica, modulándolo. Según el caso pueden agravar el estrés o aliviarlo. Existen tres tipos de moduladores:

1. Situacionales: características intrínsecas de los estresores (trabajo, familia, enfermedades, accidentes, desempleo, etc.).
2. De personalidad: factores personales como las creencias, la competencia, la experiencia, el control percibido y los rasgos de personalidad.
3. Socioculturales: como el apoyo social del entorno (familia, amistades); pautas culturales que condicionan la valoración de los acontecimientos y el estrés que éstos generan.

Se estima que un 30% de la población se percibe como emocionalmente abrumado *(emotionally overwhelmed).* Esto afecta tanto a personas sanas como enfermas y a sus familiares. Estar emocionalmente abrumado está asociado con el estilo de respuesta *rumiativo* y a una escasa habilidad para regular las emociones y las situaciones de estrés, con los consiguientes problemas de salud mental y física. La *rumiación* consiste en darle mentalmente vueltas al tema de preocupación hasta tal punto que llega a ser obsesivo. En cuanto la mente deja de estar ocupada en algo urgente, automáticamente retoma la *rumiación* sobre el problema que preocupa. Reflexionar sobre lo que nos pasa es importante, pero la *rumiación* es negativa.

Se estima que los problemas de ansiedad y depresión son la causa de más del 80% de las consultas psiquiátricas y psicológicas. Incluso se ha observado que muchas visitas al médico de cabecera en el fondo lo que tienen es ansiedad y depresión. En España se estima que hay unos siete millones de personas con estados depresivos; al año se gasta en la Seguridad Social más de 600 millones de euros en ansiolíticos y antidepresivos. Lo cual da una imagen de la dimensión del problema. Ante esto, ¿qué se puede hacer de cara a la prevención?, ¿quién está interesado en la prevención? Los gobernantes y la sani-

booksmedicos.org

dad pública deberían preocuparse por la prevención, y la educación emocional es una de las estrategias para llevarla a cabo.

La ansiedad es una emoción y es una patología. Cualquier persona puede experimentar en algún momento ansiedad a causa de muy diferentes razones. Pero un desajuste en la intensidad, frecuencia o duración puede dar lugar a un trastorno de ansiedad. Cuando la ansiedad se hace más intensa de lo razonable y ante estímulos que no la acaban de justificar, se puede entrar en la ansiedad como patología, que se caracteriza como una tendencia a percibir estímulos y situaciones como peligrosas o amenazantes y a reaccionar emocionalmente ante ellos de forma exagerada. Pero además de esto, la ansiedad también es un rasgo de personalidad: hay personas ansiosas.

El DSM-IV de la American Psychiatric Association (1994), en la clasificación de los trastornos de ansiedad, incluye los doce siguientes: trastorno de pánico sin agorafobia, trastorno de pánico con agorafobia, agorafobia sin ataque de pánico, fobia específica, fobia social, trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno por estrés postraumático, trastorno por estrés agudo, trastorno por ansiedad generalizada, trastorno de ansiedad debido a enfermedad médica, trastorno de ansiedad inducido por sustancias y trastorno de ansiedad no especificado.

Como se puede ver, dentro del paraguas de la ansiedad se incluyen el pánico, la fobia (agorafobia) y el estrés. A ello hay que añadir el papel destacado que la ansiedad desempeña en la depresión, en los trastornos neuróticos, en la conducta adictiva, en los trastornos de alimentación, en los trastornos sexuales, en los psicóticos, etc. Se ha observado que muchas consultas de atención primaria son de ansiedad. Para más información se puede consultar la web de la SEAS (Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés).

La tristeza es consecuencia de alguna pérdida. Se vive como una "pérdida" un fracaso, la separación, la muerte de un ser querido, el desempleo, una decepción, frustración, suspensos académicos, no superar unas oposiciones, etc. A lo largo de la vida, las personas sufren pérdidas.

Cuando la tristeza se intensifica y se hace persistente daría paso a la depresión. La depresión es una reacción emocional caracterizada por una tristeza excesiva e injustificada ante los acontecimientos del entorno.

Diversos estudios han demostrado la influencia de la tristeza y su patología, la depresión, sobre el sistema inmunitario. En concreto, sobre el cáncer y el sida. Se ha observado que la muerte de una persona querida produce un período de duelo durante el cual se da una inmunodepresión en el cónyuge; también se ha observado un significativo incremento de la morbilidad y mortalidad de las personas viudas en los meses posteriores a la muerte de su pareja. De igual modo se ha detectado que el divorcio y la separación provocan inmunodepresión. El mismo efecto se ha observado en la soledad, que está relacionada con la tristeza. En conclusión, los resultados de las investigaciones enfatizan el papel de la tristeza y la depresión sobre la salud.

La depresión es un trastorno del estado de ánimo en el que intervienen, entre otros factores, procesos cognitivos del estilo de "pensamientos automáticos", "autoesquemas negativos", "distorsiones negativas", "estilos atribucionales depresogénicos", "autoevalua-

booksmedicos.org

ción negativa", "atención selectiva dirigida a lo negativo", etc. Muchos de estos síntomas son comunes a la ansiedad y a la depresión. Las técnicas de terapia cognitiva y racional-emotiva son tan eficientes en la depresión como en la ansiedad.

El DSM-IV de la American Psychiatric Association (1994), en la clasificación de los trastornos del estado de ánimo incluye:

- Episodios afectivos: episodio depresivo mayor, episodio maníaco, episodio mixto, episodio hipomaníaco.
- Trastornos depresivos: trastorno depresivo mayor, trastorno distímico, trastorno depresivo no especificado.
- Trastornos bipolares: trastorno bipolar I, trastorno bipolar II, trastorno ciclotímico, trastorno bipolar no especificado. (Los trastornos bipolares, entre ellos la ciclotimia, se caracterizan por la alternancia entre episodios de depresión con episodios de manía.)
- Otros trastornos del estado de ánimo: trastorno del estado de ánimo debido a enfermedad médica, trastorno del estado de ánimo inducido por sustancias, trastorno del estado de ánimo no especificado.

Se calcula que entre un 15 y un 20% de la población desarrollará algún episodio depresivo grave; siendo el riesgo de padecerlo de un 25% para las mujeres y un 10% para los hombres. Las estimaciones varían según los autores.

No resulta fácil distinguir entre la depresión patológica y los estados de ánimo depresivos de carácter transitorio. Se debate entre los expertos si la diferencia es cuantitativa o cualitativa. Para algunos, ambas categorías están en un contínuum, donde la diferencia es de intensidad y número de síntomas. Sin embargo, para otros, es un verdadero salto cualitativo: hay diferencias categóricas.

Muchos autores distinguen entre la depresión endógena y la depresión reactiva. La primera supone una predisposición constitucional de carácter biológico, tal vez hereditaria. Es una anomalía en el funcionamiento del cuerpo, que algunos sitúan en el fenómeno de la recaptación de serotonina. La depresión reactiva, por el contrario, se desencadena ante acontecimientos claramente identificados; se hace patológica al ser una respuesta desproporcionada en su intensidad y duración.

Ansiedad y depresión son dos de los trastornos que más afectan a la sociedad. Ambos tienen elevadas tasas de incidencia y prevalencia. También suponen altos costes económicos para el diagnóstico, tratamiento, hospitalización, etc. Ambos tienen elevados costes por los efectos en disminución del rendimiento laboral, el absentismo, las bajas etc.

La alexitimia es un trastorno específico en el procesamiento emocional que se manifiesta principalmente mediante:

a) Dificultad para identificar, denominar y describir emociones y sentimientos.
b) Dificultad para distinguir entre los componentes somáticos que acompañan a la emoción (componente neurofisiológica) y la conciencia emocional (componente cognitiva).

booksmedicos.org

c) Patrón de pensamiento orientado a lo externo con dificultades para la introspección.

La alexitimia ha sido conceptualizada como una alteración afectiva, como un rasgo de personalidad y como un déficit en el procesamiento cognitivo de las emociones. Una consecuencia de la alexitimia es la desregulación emocional.

La amusia es una discapacidad neuronal que impide conectar la música con las emociones. El oído es una de las fuentes más importantes para activar la respuesa emocional. La música es capaz de generar emociones indescriptibles. Una discapacidad como la amusia impide estas experiencias.

Investigaciones en el campo de la psicología (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007) han puesto en evidencia una influencia positiva de la inteligencia emocional en el estrés, la ansiedad, la depresión, la prevención del consumo de drogas, la salud y el bienestar. También se ha observado una relación negativa entre inteligencia emocional y alexitimia. Esto muestra la relación entre la incapacidad para procesar información emocional y los trastornos psicosomáticos.

Las emociones influyen en muchos aspectos de la vida de la persona enferma: en el cumplimiento de las prescripciones médicas; en las relaciones entre el enfermo y el personal sanitario; la percepción de apoyo familiar; la aceptación de visitas de amigos, etc.

Diversos autores (Palmero *et al.,* 2002) han puesto de manifiesto la relación entre la comunicación emocional y la salud. Las personas que han sufrido acontecimientos traumáticos o situaciones altamente estresantes tienen más probabilidades de enfermar física y mentalmente si posteriormente no expresan sus emociones. La inhibición de las emociones induce a un estado de hiperactivación fisiológica, provoca inmunodepresión y otros efectos adversos para la salud a largo plazo. En contrapartida se ha observado que enfrentarse activamente a los problemas, expresando abiertamente las emociones, reduce la activación fisiológica asociada al hecho traumático y contribuye a su afrontamiento eficaz. Compartir las emociones socialmente favorece la adaptación. Se ha demostrado que expresar por escrito acontecimientos estresantes vividos con anterioridad reduce los síntomas de pacientes con asma y artritis.

Pennebaker (1995) es uno de los referentes en las relaciones entre emoción y salud. En concreto, por lo que se refiere a los efectos de la *revelación emocional* sobre la salud física y el bienestar subjetivo. Aporta evidencias sobre los efectos beneficiosos de la comunicación emocional, de donde se derivan algunas aplicaciones prácticas.

La intervención psicológica de apoyo en las catástrofes se basa en gran medida en ofrecer a la víctima la posibilidad de expresar sus emociones. No se trata de forzar ni imponer la expresión. Simplemente manifestar una disposición a escuchar en el momento en que la víctima voluntariamente se sienta en condiciones de expresarse y desee hacerlo. La conversación es una forma de psicoterapia.

La importancia de las emociones en la salud ha generado la MBA (Medicina Basada en la Afectividad) que hace referencia a la capacidad de escuchar y transmitir algo más en la consulta médica. El mensaje de la MBA es que la práctica médica no sólo debe ape-

booksmedicos.org

lar a la técnica sino también a los sentimientos, porque la mejor tecnología disponible sigue siendo la comunicación médico-paciente. El enfermo necesita apoyo afectivo, y no sólo del médico sino también de la familia y de las amistades.

Está comprobado que las personas con más y mejores lazos familiares y sociales padecen menos catarros. El apoyo emocional puede ser incluso una cuestión de supervivencia. Diversos estudios han demostrado que las respuestas emocionales pueden afectar la longevidad de pacientes con cáncer. El psiquiatra de la Universidad de Stanford David Spiegel fue uno de los primeros en estudiar la influencia de las emociones en la supervivencia de los enfermos de cáncer. En 1989 inició un estudio en pacientes con metástasis de cáncer de mama y demostró que todas las pacientes del grupo control morían antes de 48 meses, mientras que un tercio de las que recibían apoyo afectivo de un grupo permanecían vivas. Desde entonces, otros grupos de trabajo han llegado a conclusiones similares en otras patologías, como el linfoma o el melanoma maligno. Observaciones similares se han hecho en otro tipo de enfermedades e intervenciones quirúrgicas. También se ha observado que las emociones afectan a la cicatrización de las heridas. Las conclusiones no son todavía definitivas. Todo esto se relaciona con la psiconeuroinmunología.

A partir de finales de la década de los noventa algunas clínicas y hospitales comenzaron ya a incorporar la presencia de payasos entre las dinámicas de tratamiento y apoyo. Intervienen sobre todo con pacientes jóvenes. Realizan actividades que cambian los estados de ánimo, hacen olvidar la preocupación por la enfermedad y neutralizan el clima emocional negativo propio de los centros hospitalarios.

Podríamos concluir este apartado sobre emoción y salud diciendo que existen sólidas evidencias epidemiológicas, experimentales y clínicas que apuntan que:

- Las emociones negativas constituyen un riesgo para la salud.
- Las emociones negativas afectan a los hábitos de salud: ingesta de alcohol, consumo de tabaco y otras drogas; reducción de conductas saludables (ejercicio físico, precauciones ante contagios y accidentes); cambios en el ciclo sueño-vigilia, que puede provocar insomnio; pérdida de la capacidad de atención con el riesgo de despistes y accidentes.
- Las emociones pueden agravar ciertas enfermedades (hipertensión, dolor de cabeza, asma).
- Las emociones pueden distorsionar la conducta de los enfermos: la percepción de la propia enfermedad, principalmente si es crónica o grave, es fuente de estrés lo cual pude suponer una reestructuración de los hábitos cotidianos y de los esquemas vitales (Martínez-Sánchez *et al.,* 2002).
- Algunos trastornos emocionales (ansiedad, estrés, depresión) tienen una incidencia muy importante en la sociedad, por el porcentaje de gente afectada, por los costes económicos y por las repercusiones que tienen en la vida familiar, profesional y social.
- Hay terapias que se han manifestado como efectivas. De ellas se pueden derivar técnicas, estrategias y actividades que se pueden utilizar, junto con otras técnicas, en la dimensión preventiva a través de la educación emocional.

booksmedicos.org

– La importancia de la relación entre emoción y salud reclama la implicación de políticos, gobernantes, personal sanitario, educadores y la sociedad en general, de cara a una acción preventiva de largo alcance.

9.3. Emoción y psiconeuroinmunología

La psiconeuroinmunología (PNI) es la ciencia que estudia las influencias recíprocas entre la mente y los sistemas inmunitario, endocrino y nervioso. Dicho de otra forma, la PNI se ocupa de investigar las conexiones entre las emociones, la bioquímica cerebral y el sistema inmunitario.

El término PNI se atribuye a Robert Ader, de la Universidad de Rochester, que lo utilizó en 1981 y que es uno de los pioneros de las investigaciones sobre la comunicación entre los sistemas nervioso e inmunitario. Esta comunicación se hace a través de la secreción y recepción de determinadas sustancias químicas: neurotransmisores y hormonas (Ader, 2007; Ader, Felten y Cohen, 1991).

Un antecedente de la PNI está en los trabajos de Hans Seyle (1956), que introdujo el término "estrés". Desde entonces se sabe que los orígenes de ciertas enfermedades se deben a un estrés prolongado, que perjudica al sistema inmunitario.

La comunicación entre las emociones, la bioquímica cerebral y el sistema inmunitario se produce a través de mensajeros químicos: neurotransmisores, hormonas, péptidos, citoquinas. Las hormonas son sustancias segregadas por diversas glándulas y que son vertidas a la sangre donde se comportan como auténticos "mensajeros". Los péptidos son compuestos proteínicos de dos o más aminoácidos. Sirven de apoyo al sistema inmunitario porque favorecen la producción de anticuerpos. Están implicados en la regulación del comportamiento, el humor y la salud en general. Según algunos autores, son el correlato químico de las emociones.

Las citoquinas son péptidos producidos por células del sistema inmunitario, que en ocasiones también pueden ser producidos por células del cerebro. Están relacionadas con respuestas como fiebre, somnolencia, desinterés social, pérdida de apetito, etc.

Las investigaciones en el campo de la medicina están llegando a la constatación de que los estados emocionales pueden alterar la respuesta inmunitaria. Es decir, el estado emocional puede afectar al desarrollo (curación o empeoramiento) de muchas enfermedades. Las emociones negativas disminuyen las defensas del sistema inmunitario, mientras que las emociones positivas las aumentan. Una implicación psicopedagógica inmediata de esta constatación es la importancia de fomentar la experiencia emocional positiva y en contrapartida procurar reducir las emociones negativas en la medida de lo posible. Esto tiene efectos sobre la salud física y psíquica.

El fenómeno anterior se explica en parte mediante las células T, conocidas también con el nombre de "células asesinas". El nombre puede activar respuestas emocionales y actitudes contrarias a estas células por su denominación. Por eso hay que dejar claro que son células muy beneficiosas para el organismo, ya que lo defienden de enfermedades al

booksmedicos.org

matar a los agentes nocivos. Las denominadas células "*natural killer*" (células asesinas naturales) del sistema inmunitario tienen la capacidad de detectar y destruir agentes dañinos. Son capaces de envolverlos y descomponerlos con sus enzimas para digerirlos.

Una célula T es una clase de linfocito, que es un tipo de glóbulo blanco. Aproximadamente del 15 al 40% de los glóbulos blancos son linfocitos. Son unas de las células más importantes del sistema inmunológico, debido a que protegen de las infecciones víricas, ayudan a otras células a combatir las infecciones provocadas por hongos y bacterias, producen anticuerpos, combaten el cáncer y coordinan las actividades de otras células de dicho sistema.

Los dos tipos principales de linfocitos son las células B y las células T. Las células B nacen y maduran en la médula ósea, mientras que las células T también nacen en la médula ósea pero maduran en una glándula llamada timo (T representa a timo). Las células B producen anticuerpos que ayudan a destruir las células anormales y los microorganismos infecciosos, tales como hongos, virus y bacterias.

Las células T se dividen en tres grupos: colaboradoras, supresoras y asesinas. Las células T colaboradoras (también llamadas células T4 o CD4+) ayudan a otras células a destruir los microorganismos infecciosos.

Las células T supresoras (también llamadas células T8 o CD8+) bloquean la actividad de otros linfocitos, impidiéndoles que destruyan el tejido sano.

Las células T asesinas (también llamadas linfocitos T citotóxicos o CTL, son otra clase de células T8 o CD8+) reconocen y eliminan las células anormales o infectadas.

Reír aumenta las células T. Por tanto, es altamente beneficioso para la salud. Por esto ha surgido la risoterapia, también denominada dinámica de la risa, que se aplica en clínicas y hospitales. Desde finales de los años noventa se introdujeron payasos en clínicas y hospitales como consecuencia de los efectos de las emociones positivas en la superación de ciertas enfermedades.

Las actitudes positivas ayudan: una persona entusiasta y con actitudes positivas estimula la secreción de una catecolamina denominada norepinefrina, que utiliza los mismos receptores químicos en las células que son atacadas por el virus del resfriado. El virus sólo puede proliferar si los receptores están libres. Por tanto, la actitud positiva, el entusiasmo y, en definitiva, las emociones positivas, pueden ser un factor de prevención de ciertas enfermedades víricas.

Las aportaciones de la PNI, siendo provisionales, indican que el sistema inmunitario está conectado con el cerebro emocional. Esto hace que las personas que tienen actitudes positivas, gozan de estabilidad emocional o reciben apoyo emocional, están en mejores condiciones para prevenir o superar ciertas enfermedades. Para más detalles sobre la PNI se pueden consultar las obras de Ader (2007), Ader, Felten y Cohen (1991), Fors, Quesada y Pena (1999), Goodkin y Visser (1999) y Vidal Gómez (2000), entre otros.

Las aplicaciones psicopedagógicas de la PNI son evidentes: fomentar las emociones positivas y disminuir la incidencia de las negativas. Si esto tiene efectos favorables sobre la salud, conviene ponerlo en práctica desde la educación.

booksmedicos.org

Hay que dejar claro que las emociones negativas son inevitables. En cambio, las positivas hay que buscarlas y, aun así, a veces no se encuentran. La inevitabilidad de las emociones negativas debe llevar a regular sus efectos, desarrollando competencias emocionales. Las competencias emocionales, por otra parte, ayudan a desarrollar emociones positivas.

9.4. Emoción y organizaciones

El concepto de organización es más amplio que el de empresa. Además de las empresas industriales y comerciales, cuya finalidad es el beneficio económico, también son organizaciones la administración pública, los centros educativos, las organizaciones no lucrativas, centros de rehabilitación, centros penitenciarios, organizaciones no gubernamentales (ONG), clubes, organizaciones juveniles, centrales sindicales, etc.

El siglo XX se inauguró con el predominio de los presupuestos del taylorismo en el mundo de las organizaciones. Según Taylor (1911), la conducta humana y la gestión empresarial deben analizarse desde presupuestos estrictamente racionales. Las aportaciones del taylorismo, como por ejemplo el control del tiempo, se han dejado sentir hasta la actualidad. En este marco, la emoción ha estado ausente del mundo del trabajo, y sigue así en la práctica de la mayoría de organizaciones.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta se vislumbran nuevos aires que producen una serie de cambios importantes en la teoría organizacional, lo que supondrá un revulsivo para las empresas. McGregor (1960), en *El aspecto humano de las empresas*, distingue la teoría X y la teoría Y. Según la teoría X, los trabajadores son perezosos, están desmotivados, son irresponsables y necesitan supervisión constante. Según la teoría Y, el trabajador es responsable y puede tener motivación para el trabajo. En este marco surge en concepto de capital humano con Ginzberg (1976), que le valió el Premio Nobel de Economía. Schein (1965, 1988) desarrolla aspectos de la cultura de la organización, el liderazgo y la psicología de las organizaciones. Éstos son ejemplos representativos de los cambios de perspectiva que se producen en estos años y que, con el tiempo, abrirán la puerta a las emociones en las organizaciones.

Estas teorías empiezan a producir cambios en la práctica a partir de mediados de la década de los setenta. Lo cual se une a otros cambios en los procesos productivos. Uno de ellos consiste en que el número de trabajadores que utilizan su fuerza se va reduciendo, mientras aumenta el de los empleados que utilizan su cabeza. Por primera vez en la historia hay un número importante de personas que se dedican a actividades profesionales que no suponen fuerza física. También hay un creciente número de personas que pueden elegir su profesión. Hasta estos momentos las profesiones eran prácticamente hereditarias. Dicho de otra forma: cada vez hay más personas que se dedican a lo que les gusta. Con estos cambios surge la necesidad de revisar los sistemas de gestión empresarial. Una de las propuestas consiste en que muchas empresas van pasando de la teoría X a la teoría Y de McGregor.

El concepto de recursos humanos y su necesidad en las organizaciones se difundió durante los años setenta, en primer lugar en Estados Unidos, y desde allí se exportó a

booksmedicos.org

muchos otros países. La Gestión de Recursos Humanos (GRH) se refiere a todas las decisiones y acciones directivas que afectan a la naturaleza de la relación entre la organización y los empleados: sus recursos humanos. Trata de política, planes, análisis, sistemas y métodos para establecer y poner en práctica programas que consiguen una fuerza de trabajo efectiva. En la *Gestión de Recursos Humanos* (GRH) se pueden distinguir dos dimensiones:

1. Planificación de Recursos Humanos (PRH): incluye reclutamiento, selección, colocación, valoración, compensación y planificación de las fuerzas de trabajo.
2. Desarrollo de Recursos Humanos (DRH): incluye formación, educación y desarrollo.

Todo ello se realiza tomando como punto de referencia el Plan Estratégico de la Organización, que contempla la realidad presente y las necesidades futuras.

El Desarrollo de Recursos Humanos (DRH) tiene como objetivo poner el énfasis en el aspecto humano, lo cual abre las puertas a innovaciones empresariales que incluyen la formación continua. El reconocimiento entre los empresarios de que la atención a los empleados aumenta la productividad y los beneficios de la organización ha sido un factor desencadenante de la demanda de formación continua. Los empresarios toman conciencia de que, si quieren aumentar la productividad, con las recompensas financieras que esto supone para la organización, deben tratar a los empleados como el activo más importante. Esto supone tratarles como personas, con dignidad, con respeto e, incluso, como socios. Como consecuencia hay que proporcionar una atención especial al empleado de cara a su desarrollo personal humano, profesional y social.

A partir de los años setenta del siglo pasado la formación en la empresa fue creciendo de forma considerable. Aunque es verdad que mucha formación se relaciona con la moderna tecnología, también es cierto que una cantidad importante de los programas de formación tiende a coincidir con lo que se puede denominar programas de desarrollo personal, como por ejemplo prevención y regulación del estrés, cómo debe aconsejar el administrador al empleado, cómo dirigir pequeños grupos, cómo motivar a los empleados, cómo mantener la disciplina, cómo mejorar las relaciones interpersonales, solución de conflictos, habilidades sociales, comunicación efectiva, control emocional, etc.

Los Programas de Asistencia Personal al Empleado (PAPE) son un tipo particular de formación que incluye aspectos como habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del estrés, control del estrés, entrenamiento asertivo, planificación para la jubilación, comunicación interpersonal, enfrentarse a los conflictos, desarrollo del liderazgo, formación de equipos, relaciones humanas, etc. Pretenden ayudar al empleado, con lo cual sale beneficiada también la organización.

A partir de mediados de la década de los noventa se inicia la formación en inteligencia emocional en las organizaciones. En 1996 se crea el Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, con el objetivo de promover el progreso de la investigación y la práctica relacionada con la inteligencia emocional en las organizacio-

booksmedicos.org

nes. En torno a este grupo se han diseñado, aplicado y evaluado programas de entrenamiento en inteligencia emocional dirigidos a empleados. También se han perfilado los principios básicos para el desarrollo de la inteligencia emocional en las organizaciones. La ASTD (American Society for Training and Development) también se ha implicado en el tema. Diversas publicaciones se han ocupado de la inteligencia emocional en las organizaciones (Bar-On y Parker, 2000; Cherniss, 2000; Chernis y Goleman, 2001; Donaldso-Feilder y Bond, 2004, etc.).

Por lo que respecta a la investigación científica, se considera que Hochschild (1983) de la Universidad de California en Berkeley, realizó el trabajo considerado como punto de partida de la investigación sobre emoción en las organizaciones. Después vendrían otros de Rafaeli, Sutton, Domagalski, Isen, Baron, Fineman, etc. (Palmero *et al.,* 2002). Estos trabajos han profundizado sobre los efectos del estado de ánimo en la conducta organizacional; el papel de la emoción en los procesos de negociación; la motivación del empleado; la satisfacción laboral; la prevención y gestión del estrés, etc. El interés por el tema promueve la creación de Emonet, que es un grupo de discusión sobre el estudio de la emoción en las organizaciones, que en 2002 contaba con unos 300 miembros. Se han organizado encuentros internacionales sobre el tema: en San Diego en 1998; Toronto, 2000; Queensland, 2002, etc. Se han editado números especiales y monográficos sobre el tema: en 1999 en la *European Journal of Work and Organizational Psychology* (vol. 8, n.º 3); en el 2000, en el *Journal of Oganizational Behavior* (vol. 21, n.º 2), etc. También se han publicado diferentes manuales sobre el tema (Fineman, 1993; Ashkanassy, Härtel y Zerbe, 2000).

Los datos que se acaban de presentar son una muestra más de lo que se ha denominado la "revolución emocional", que afecta a diversos contextos: psicología, psicopedagogía, educación, salud, organizaciones y sociedad en general. Entre los temas de máximo interés están el estrés, la satisfacción laboral, la experiencia emocional y la expresión emocional.

La mayoría de trabajos sobre el estrés en las organizaciones se han orientado a identificar estresores y factores de satisfacción. Se han puesto en evidencia relaciones de estas variables con la productividad, el absentismo y la movilidad de los trabajadores.

El concepto de *burnout* (quemarse por el trabajo) fue acuñado por Freudenberg en 1974, para referirse a un estrés laboral crónico. Caracterizan el *burnout* el agotamiento emocional (sentimiento de estar exprimido), la despersonalización (falta de sensibilidad hacia las personas que demandan un servicio y dureza en el trato) y la reducción del sentimiento de logro personal (tendencia a evaluarse negativamente en situaciones de logro). Las causas del *burnout* suelen estar tanto en la organización como en el individuo. Los efectos también lo sufren ambos (individuo y organización), de donde se deriva un interés de la organización para prevenirlo. Para profundizar en el *burnout* véanse Gil-Monte y Peiró (1997) y Napione (2006, 2008).

Por lo que respecta a la satisfacción laboral, ha interesado determinar las condiciones personales, ambientales y organizacionales que la favorecen. Se ha observado una relación entre satisfacción laboral y rendimiento. La satisfacción laboral afecta positivamente a la productividad y al bienestar físico y psíquico de los empleados. Por otra par-

booksmedicos.org

te, disminuyen el absentismo y la movilidad laboral. Un trabajador satisfecho es un trabajador productivo. Por esto, las organizaciones, no solamente están interesadas en el rendimiento, sino también en la satisfacción laboral que lo pueda mejorar. Las investigaciones recientes consideran la satisfacción laboral como una variable amplia, que incluye otras variables como optimismo, entusiasmo, bienestar subjetivo, felicidad, etc. El concepto de fluir de Csikszentmihalyi (1997) entraría en este marco. Uno de los objetivos para el futuro es que los empleados aprendan a fluir en el trabajo.

La experiencia emocional en el ámbito laboral es un tema de interés reciente, que incluye aspectos como motivación, aburrimiento, ira, culpa, orgullo, amor, atracción, relaciones románticas en el trabajo, la experiencia emocional en los procesos de negociación, la influencia del "paisaje físico organizacional" (diseño del entorno laboral), etc. La teoría de los eventos afectivos se preocupa por analizar las causas y las consecuencias de las experiencias afectivas en el trabajo. Un evento afectivo es un incidente, fruto de la interacción entre el trabajador y su entorno laboral, que estimula los procesos de valoración individual, desencadenando una experiencia emocional. Las emociones que se generan inciden en las actitudes y comportamientos de los trabajadores. Los cuales inciden a su vez en la ocurrencia de nuevos eventos (Breva *et al.,* 2002).

La expresión emocional en el trabajo ha generado investigaciones en torno a lo que se denomina *emotional labour*. Este término fue acuñado por Hochschild (1983) y se ha traducido al castellano como *trabajo emocional*. Se refiere a la compra por parte del empresario de la conducta emocional del empleado. Es decir, al trabajador se le paga para parecer amable, atento, sonriente, etc., sin atender al componente subjetivo de tales comportamientos externos.

> El trabajo emocional hace referencia al manejo de sentimientos para crear una expresión facial y corporal manifiesta; el trabajo emocional se vende por un sueldo y además tiene un valor de intercambio (Hochschild, 1983: 7).

Las personas son actores que conscientemente manipulan su conducta observable para adecuarla a las reglas implícitas de la interacción social. El trabajo emocional está configurado por la disonancia emocional y el esfuerzo emocional. La disonancia emocional es la representación superficial de una emoción, sin llegar a sentirla realmente. Se denomina resonancia por la discrepancia que hay entre la experiencia y la expresión emocional. El esfuerzo emocional es una representación profunda activa; es decir, se siente realmente. Se ha hecho un esfuerzo previo para experimentar realmente la emoción que se expresa. Investigaciones sobre trabajo emocional, rendimiento laboral y bienestar subjetivo han llegado a conclusiones complejas. Para un tipo de trabajadores, el trabajo emocional puede ser causa de estrés, *burnout,* absentismo, conductas adictivas, síntomas físicos y disfunciones sexuales. Para otros puede tener efectos positivos. En este último caso los efectos vienen modulados por la adaptación emocional,

booksmedicos.org

la tendencia a manifestar emociones positivas y la implicación con la organización (Breva *et al.,* 2002).

El trabajo emocional presenta el siguiente dilema: ¿cuáles son los aspectos éticos que se derivan de la manipulación de las emociones en el contexto de las organizaciones? En este sentido convendrá distinguir entre "cosmética emocional", que puede enmascarar una realidad de malestar, y una auténtica expresión de bienestar que refleja un trabajo previo en profundidad en favor de la persona trabajadora. Esto significa formación para el bienestar. Ejemplos de formación son la educación emocional, la asesoría emocional y el *coaching*.

9.5. Emoción y conflicto

Es importante aprender a prevenir el conflicto. Pero hay que aceptar que el conflicto es inevitable en las relaciones interpersonales y sociales. De la inevitabilidad del conflicto no debe derivarse violencia. Tampoco deberían generarse enfrentamientos irreconciliables. En un mundo caracterizado por la diversidad, hay que aceptar que puede haber distintos puntos de vista sobre la realidad.

Después de la Segunda Guerra Mundial surge una corriente de educación para el desarrollo humano que considera un error transmitir instrucción en vez de educación. Una instrucción limitada a los contenidos neutros, carentes de valores, juicios morales o de guías de interacción social, ha dejado de ser eficaz para responder a los retos que la sociedad tiene planteados.

A través de la educación para el conflicto se buscan las posibles soluciones a partir de las diversas posibilidades. Eso supone preparar para un mundo en cambio continuo, en el que la persona debe negociar continuamente consigo misma y con el otro como igual para construir el mundo del futuro. El conflicto hace desarrollar y poner en funcionamiento las capacidades cognitivas y emocionales de la persona al implicar una interacción social.

La educación para el conflicto implica habilidades muy diversas. Algunas de ellas se comentan a continuación. Pensamiento alternativo para poder considerar las diversas soluciones; evaluar las posibles consecuencias de cada solución. Dado que en esa evaluación muchas veces no se dispone de datos objetivos, son las valoraciones emocionales las que intervienen. En este sentido, muchas veces se pone en práctica, sin ser consciente de ello, la teoría del marcador somático de Damasio. La toma de decisiones supone una implicación emocional en algo que se considera valioso. La tolerancia a la frustración es una competencia necesaria en el proceso de solución de conflictos. La capacidad para pasar de la opinión personal, particular y subjetiva, a una visión más global a partir de la objetividad intersubjetiva: la suma de subjetividades nos aproxima a la objetividad.

Hay una interacción entre conflicto y emoción. Los conflictos generan emociones que pueden agravarlos. Las emociones pueden generar conflictos de difícil solución. El

booksmedicos.org

clima emocional puede facilitar o dificultar (incluso imposibilitar) la solución de un conflicto. En el libro *Emoción y conflicto* de Redorta *et al.* (2005) se trata esta temática, de donde se extraen algunas de las ideas y sugerencias para la práctica que se comentan a continuación. Remitimos a esa obra para más detalles sobre el tema.

Vamos a denominar *poder autopercibido* a la situación en que una persona se sitúa frente a otra. Por ejemplo, pensar "yo soy más que tú", o "tú eres más que yo", nos sitúa en una postura de superioridad o de inferioridad. Este tipo de pensamientos, de forma inconsciente son habituales en las relaciones interpersonales. La toma de conciencia del poder autopercibido hace aflorar sentimientos y emociones que condicionan la relación.

La relación interpersonal o social desequilibrada desde el punto de vista del poder autopercibido genera sentimientos de rechazo, admiración, miedo, culpa o vergüenza que pueden condicionar la relación. Estos estados emocionales pueden generar conflictos y pueden intervenir en su solución en caso de que se produzcan.

Se pueden distinguir cinco estilos de afrontamiento de los conflictos:

1. Estilo evitativo: lo importante es ignorar en lo posible el problema o minimizarlo.
2. Estilo acomodaticio: lo importante es que el conflicto se resuelva, aun a costa de renunciar a los propios deseos.
3. Estilo competitivo: lo importante es mantener la rivalidad y vencer al otro.
4. Estilo de colaboración: lo importante es la solución conjunta de los conflictos.
5. Estilo de compromiso: lo importante es la negociación, el objetivo es la búsqueda de soluciones negociadas.

Cada tipo de afrontamiento está motivado por emociones específicas y provoca reacciones emocionales en los demás. Por esto, la conciencia y la regulación emocional son competencias importantes en la solución de conflictos. Algunas de las estrategias que pueden ser de utilidad en situaciones de conflicto se comentan a continuación.

Descubrir y utilizar el poder del silencio puede abrir las puertas de la solución. Hay un tiempo para hablar y otro para callar. Uno es dueño de sus silencios y esclavo de sus palabras. No hay que perder una buena ocasión para estar callado. Generalmente, se arriesga menos callando que hablando. El silencio es prudente si es oportuno. Sólo hay que dejar el silencio para cuando se tenga algo realmente importante que aportar de cara a la solución del conflicto.

La escucha activa y el silencio respetuoso van de la mano. Escuchar significa poner atención. Es darse cuenta de que detrás de cada palabra hay un mundo evocado. Es poner interés hacia el otro, respetar su propio proceso. No entrar tanto en los juicios como en la comprensión profunda del hablante. Es ir más allá de las palabras. Es escuchar poniéndose en la misma sintonía de onda que el otro. Es no interrumpir. Es permitir el discurso del que habla hasta el final. Es aclarar la idea. Es implicarse emocionalmente en el contenido de lo que expone.

booksmedicos.org

Saber respetar los ritmos. Los procesos de solución de conflictos requieren cambios de actitudes y eso a su vez requiere tiempo. Mucho más de lo que un análisis superficial podría suponer. No se puede pedir que nieve en verano; hay que esperar a que llegue el invierno. No hay que precipitarse, pero tampoco retrasarse. La habilidad para captar el momento oportuno es una gran virtud. Encontrar el momento justo para hacer las cosas es decir una frase adecuada en el momento oportuno, pedir un favor, ofrecer algo, etc. Todo esto requiere sentido de la oportunidad. Ser oportuno supone saber ubicar la acción en el tiempo. La persona inoportuna rompe el proceso.

La empatía es la capacidad de situarse en la emoción que experimenta el otro. Ser capaz de comunicar una comprensión empática hace que los demás perciban que son comprendidos en sus sentimientos. La empatía no significa pensar igual o estar de acuerdo con el otro. Lo que significa es que comprendo su estado emocional y soy capaz de ponerme en su lugar. Es comprensión, no justificación. Cuando nos sentimos comprendidos, la solución del conflicto es más fácil.

El poder de la palabra adecuada es inconmensurable. Esto es lo que representa la escena de *Alí Babá y los cuarenta ladrones*, cuando se dice "Ábrete, sésamo". Encontrar la palabra adecuada puede abrir puertas que no se podrían abrir con la fuerza. Las palabras evocan emociones. Contribuyen el tono de voz adecuado, la entonación, el ritmo y la comunicación no verbal. Decir solamente un sí o un no puede tener una fuerza devastadora en algunas situaciones conflictivas.

El perdón es una emoción y un comportamiento. Cuando uno perdona una ofensa grave, desde lo más profundo de su sentimiento, está ante una de las emociones más difíciles. Éste es el paso previo a la manifestación externa del perdón. La expresión "ni perdono, ni olvido" implica un alto nivel de resentimiento. Disculpar, excusar, perdonar, no tener en cuenta, etc., son infinidad de verbos que, desde la riqueza de la lengua, nos están enseñando que nos sentiremos mejor con los otros si sabemos ser magnánimos.

Gestionar la agresividad verbal es esencial en la resolución de conflictos. Las emociones nos impulsan a decir al otro lo que tenemos ganas de decirle. Lo habitual es decirlo en voz alta y con comunicación no verbal agresiva. Esto genera emociones en el otro que predisponen a reaccionar en contra. Es el típico "y tú más". En una situación de conflicto hay que tener claro lo que se pretende: ¿decir lo que tengo ganas o solucionar el conflicto? Muchas veces son incompatibles. Callar lo que uno tiene ganas de decir de ninguna forma debe confundirse con la hipocresía, sino con la regulación emocional. La confusión puede ser fatal en la solución de un conflicto. Saber usar el tono adecuado de voz y regular la impulsividad son claves para gestionar de forma adecuada situaciones de agresividad verbal.

Saber identificar la emoción relevante en el otro es una de las competencias emocionales esenciales en la solución de conflictos. Es más fácil actuar de forma apropiada cuando sabemos que la otra persona está triste, contenta, sorprendida, disgustada, enfadada, indignada, etc.

Aportar información relevante sobre el tema del conflicto puede aclarar la situación. Muchos miedos, ansiedades, angustias y sorpresas pueden afrontarse mejor si sabemos

booksmedicos.org

más cosas respecto a lo que causa temor, sorpresa o indignación. Buscar y encontrar a tiempo la información relevante puede tranquilizar y predisponer a una solución positiva del conflicto.

Apelar a la razón cuando el clima emocional lo permita. Hay que tener presente que si las emociones son intensas, son más potentes que la razón. En estos casos es mejor dejar pasar tiempo. Solamente cuando se han serenado los ánimos y se ha creado un clima emocional favorable al diálogo es posible apelar a la razón. Pero esto no es fácil en situaciones de conflicto.

Saber estar es uno de los pilares de la educación en el siglo XXI según el informe Delors (1996), que tiene una gran aplicación en la solución de conflictos. Saber estar significa demostrar al otro que estoy a su lado para lo que pueda necesitar. Acompañarle en sus necesidades. Saber acompañar, estar presente, permitir a los demás que vivan sus emociones, es una estrategia potente que casi siempre funciona en situaciones delicadas. El acompañamiento ha estado muy estudiado en situaciones de pérdida. Se sabe que sentirse solo, en determinadas situaciones, es mucho más duro que estar acompañado. Las penas compartidas son menos penas; las alegrías compartidas son más alegrías. Saber estar en situaciones de conflicto es decisivo para crear el clima apropiado.

Conocer la función de la emoción presente ayuda a adoptar el comportamiento apropiado. Si se siente ira, hay predisposición para atacar. Cuando se siente miedo, la predisposición es a protegerse, defenderse. Comprender las funciones de las distintas emociones ayuda a encontrar la manera correcta de actuar.

Hay que reconocer y legitimar las emociones. Reconocer que alguien pueda estar triste o enojado, y que quizá nosotros hubiéramos reaccionado de otra forma es una manera potente de empezar a controlar una situación que podría desbordarse. Aceptar y respetar la emoción del otro ayuda a introducir elementos de calma en la situación.

Las emociones son contagiosas, y esto es particularmente cierto en los grupos, y sobre todo en situaciones de conflicto. En momentos de euforia pueden tomarse decisiones inadecuadas, lo mismo que en momentos de decaimiento o de ira. Tener claro hasta dónde debemos seguir a los demás ayuda mucho a ubicarse correctamente en situaciones emocionales que generalmente son intensas.

Es importante ejercer el optimismo, aunque sea muy difícil en las situaciones de conflicto. El entusiasmo se contagia y las actitudes positivas tienden a producirse de forma continuada. Aportar una visión o una actitud emocional positiva puede cambiar el clima de una reunión y establecer relaciones de mayor calidad. No es preciso ser el "eterno optimista", pero conviene ser inasequible al desaliento.

Establecer límites, incluso de las emociones ajenas. Saber establecer límites siempre es cosa delicada. Permitir que alguien exprese sus emociones es una cosa. Cuestión distinta es admitir insultos o ataques a nuestra persona. A veces se desencadena un ejercicio malsano de inmiscuirse en la vida de los demás, sin respeto a su intimidad o vida privada. Hay muchos ejemplos de situaciones que es preciso saber cortar.

La atribución causal es la forma con que las personas atribuyen relaciones de causa-efecto a los acontecimientos. Comprender las atribuciones de los demás ayuda a comprender mejor el problema. Las personas necesitan conocer las causas. Los clásicos

booksmedicos.org

afirmaban que "*Vere scire est per causas scire*", el conocimiento verdadero es el conocimiento de las causas. Hay una necesidad impulsiva de "conocer al causante". "¿Quién ha sido?", "¿quién es el culpable?" son preguntas habituales que las personas se hacen ante un conflicto. Existen estilos atributivos y cuando se buscan las causas, las personas tienden a buscar responsables. Se ha demostrado que existen sesgos importantes que inducen a error al buscar las supuestas causas que han originado un problema. La típica expresión "no se ven los toros igual desde la barrera" advierte sobre un conocido sesgo atributivo: el sesgo actor/observador. La realidad es que, quien está directamente implicado en una situación, suele ver las cosas de distinta manera respecto al observador externo.

Comprender la impulsividad de los demás y controlar la propia. La impulsividad es una reacción emocional, a veces difícil de controlar, que puede agravar el problema. La gente reacciona rápidamente ante situaciones que el cerebro percibe como amenazantes y lo hace de manera inconsciente la mayoría de las veces. Reflexionar y comprender reacciones emocionales súbitas permite gestionar situaciones fuera de control para reconducirlas de forma adecuada.

Descubrir el chantaje emocional: "¿vas a hacerme eso a mí?", "si haces eso, no lo podré soportar", "vas a arruinar mi vida". Una cosa es la legítima expresión de emociones y otra muy distinta el uso de las emociones con objetivos de influencia y manipulación. Cuando esto ocurre, puede formar parte de la respuesta: comunicación no defensiva; anticipar predicciones catastróficas y amenazas para demostrar que no son ciertas; formular preguntas cuya respuesta evidente pone claramente de manifiesto que no es tan malo lo que se propone.

Ser auténtico significa ser coherente y mostrarse sincero. La autenticidad mejora siempre nuestra credibilidad. Cuando se percibe la falsedad (más veces de lo que nos creemos) se derrumba la credibilidad. La comunicación no verbal predomina sobre los mensajes verbales y las contradicciones se notan.

No enjuiciar. Aceptar sin emitir juicios morales, proporcionar confianza y consideración positiva, generar espacio y apertura, ayudan extraordinariamente a poner bajo control las situaciones emocionales conflictivas. La gestión de situaciones de alta emocionalidad mejora ostensiblemente si quien se halla bajo el impacto emocional nota que no es enjuiciado por los demás.

Explorar la ambigüedad emocional. Una de las supervivientes del accidente aéreo del 20 de agosto de 2008 en Barajas declaraba la satisfacción por haber vuelto a nacer; pero al mismo tiempo expresaba el dolor por los fallecidos en el accidente. Esto es un ejemplo claro de ambigüedad emocional. En la gestión de emociones hay que comprender que existen muchas situaciones ambiguas. Nos alegramos por una cosa y al mismo tiempo nos entristece otra. Por ejemplo, estar contento por un nuevo trabajo y triste por tener que cambiar de ciudad; estar sorprendido y no tener claro si una noticia es buena o mala, etc., son situaciones que hay que aceptar y permitir. Saber explorar adecuadamente la ambigüedad emocional es casi un arte.

Observar la comunicación no verbal. Se sabe que las emociones se expresan a través del rostro, la gesticulación y aspectos físicos de la voz (tono, ritmo, volumen). Estar atentos a

booksmedicos.org

los mensajes no verbales permite descubrir estados emocionales. Esto se hace inconscientemente; pero conviene hacerlo consciente. Esto puede requerir cierta formación específica.

9.6. Emoción y violencia

La violencia es una agresión física contra la integridad de una persona o varias. Los efectos pueden variar desde el dolor (físico o emocional) hasta la muerte. De la agresividad humana no tiene por qué derivarse violencia. Para ello se requiere autocontrol y regulación emocional.

Entre los factores de riesgo de la violencia destacan la impulsividad, la falta de empatía, el locus de control externo, la implicación en comportamientos de riesgo, el consumo de drogas, sufrir agresiones físicas, la incapacidad para regular la ira, etc. Estos factores son susceptibles de intervención, de tal forma que, a través de procesos educativos, se pueden desarrollar competencias que los reconviertan en factores protectores. Esas competencias son fundamentalmente emocionales.

La prevención de la violencia se fundamenta en las aportaciones de la investigación específica sobre el tema, según la cual, los programas para la prevención de la violencia deben orientarse hacia el desarrollo de competencias en aspectos como regulación de la ira, entrenamiento asertivo, empatía, control de la impulsividad, habilidades sociales, comportamiento prosocial, resolución de conflictos, educación moral, etc.

Una de las estrategias más efectivas es la regulación de la ira. La incapacidad para regular la ira es un factor importante de riesgo de violencia. El síndrome AHI (Agresión, Hostilidad, Ira) pone de manifiesto que la ira es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de actitudes hostiles y comportamientos agresivos. Es decir, la ira bien regulada puede neutralizar la respuesta violenta.

Se pueden distinguir tres dimensiones en la ira: afectiva, cognitiva y comportamental. La componente afectiva o emocional se refiere a un conjunto de sentimientos aversivos que se experimentan como resultado de consecuencias negativas, provocaciones, interferencias o frustraciones. La ira, igual que cualquier emoción, produce correlatos fisiológicos: aumento del ritmo cardíaco, tensión muscular, dilatación de la pupila, aumento de la presión sanguínea y respiración superficial.

La componente cognitiva de la ira se refiere a una serie de creencias y actitudes sobre la vida y las acciones de los otros. Las personas agresivas, y la ira crónica, se caracterizan porque mantienen una "visión del mundo negativa" y consideran a los demás como antagonistas, amenazadores o peligrosos. Las personas agresivas no tienen inteligencia emocional, sobre todo, conciencia emocional para leer correctamente las claves sociales y situacionales, de tal forma que malinterpretan las intenciones de los demás.

La componente comportamental de la ira hace que las personas la expresen de forma muy diversa, en función de variables intrapersonales o ambientales. Las expresiones positivas de la ira están asociadas con habilidades de afrontamiento, de solución de conflictos, de reenmarcar la situación, de refutar las propias creencias y sentimientos, etc.

booksmedicos.org

Una expresión positiva de la ira puede ser asistir a una manifestación pacífica en contra de la guerra. La expresión negativa de la ira incluye agresión física y verbal, así como comportamientos pasivo-agresivos. También hay personas que optan por la represión o la supresión de la ira.

La regulación de la ira es una estrategia para la prevención de la violencia. Las personas que experimentan altos niveles de ira y no están en condiciones de regularla están en riesgo de cometer actos violentos. La ira, experimentada de forma frecuente e intensa por una persona impulsiva puede ser altamente peligrosa. Por estas razones, es importante que las personas aprendan a regular la ira.

En este sentido viene al caso recordar el mito de Medea. Recordemos que Jasón y los argonautas se fueron en busca del vellocino de oro. Medea era la guardiana del vellocino y se enamoró de Jasón, el cual, después de superar unas duras pruebas, consiguió el vellocino de oro, gracias a la ayuda de Medea. Los dos se casaron y tuvieron dos hijos. Pasó el tiempo y mucho después Jasón se enamoró de otra mujer. A partir de este momento, todo el amor de Medea por Jasón se convirtió en odio. Como consecuencia, Medea provocó la muerte de su nuevo suegro, de su amada y otras desgracias. Hasta tal punto que llegó a planificar y ejecutar la muerte de sus propios hijos sólo por causar mayor dolor a Jasón. Y cuando estaba a punto de cometer tan atroz acto dijo, en la versión de Eurípides: "Sí que entiendo qué males voy a hacer, pero mi apasionamiento es superior a mis reflexiones, lo cual es la causa de los mayores males para los humanos". Más de dos mil quinientos años después estas palabras mantienen su vigencia y orientan hacia dónde ir: la necesidad de la regulación de la ira (apasionamiento) para la prevención de la violencia.

La experiencia emocional de la ira se puede considerar inevitable. Continuamente suceden acontecimientos que pueden activar la ira. Ante ellos hay diferentes formas de responder, que tienen que ver con características personales y condicionamientos ambientales. Dentro de estos últimos están las experiencias afectivas familiares.

La ira se activa cuando el individuo se siente víctima de una injusticia, perjudicado, herido, invadido, insultado, despreciado, etc. Estas experiencias se viven de forma distinta según hayan sido las experiencias anteriores. Como dijo Epicteto, no estamos perturbados por las cosas en sí, sino por la forma con que vivimos las cosas. O dicho de otra forma, "las cosas no son como son, sino como somos".

La ira se expresa de formas distintas. Afortunadamente, la mayoría de las personas han tenido un apego seguro con sus progenitores y después mantienen vínculos afectivos confortables, con intimidad y autonomía emocional. Esto proporciona una percepción positiva de uno mismo y de los demás. Como consecuencia, ante situaciones de provocación verbal se sienten seguros y no necesitan responder con violencia. La venganza no se hace vitalmente indispensable para estas personas.

Pero para otras personas sí es vitalmente indispensable la venganza. El problema viene cuando una persona tiene una visión negativa del mundo y de sí misma (baja autoestima) y se siente amenazada. Esto favorece la violencia. En algunos casos se puede activar una doble violencia: fuera (hacia los demás) y dentro (hacia uno mismo). Es el caso de personas depresivo-violentas, que son particularmente peligrosas; su patrón de com-

booksmedicos.org

portamiento coincide con muchos casos de violencia de género, que se caracteriza por matar a la pareja y los hijos y después suicidarse. La lectura de la prensa pone en evidencia que esto se repite con demasiada frecuencia.

Las estrategias de intervención pueden clasificarse en centradas en la emoción, cognitivas, cognitivo-conductistas, conductuales, psicoeducativas, farmacológicas y orientadas a la familia.

Las estrategias centradas en la emoción incluyen técnicas específicas para activar la regulación y reducción de la ira. Entre ellas están la relajación, la autoconciencia emocional y el desarrollo de la empatía.

Las estrategias cognitivas incluyen reestructuración cognitiva (cambiar el sistema de creencias), habilidades de solución de problemas y la utilización del diálogo interno para potenciar la motivación.

Las conductuales se centran más específicamente en desarrollar formas de comportamiento de expresión emocional, así como habilidades específicas como asertividad, comunicación y habilidades sociales.

Las cognitivo-conductuales incluyen las mismas que las cognitivas, aplicadas conjuntamente con modelado, *role-playing*, ensayo y autocontrol *(self-monitoring)*. Se ayuda a reconocer las claves fisiológicas de la ira para tomar conciencia y detectarla desde el principio. También se aplican estrategias intermediarias como reevaluación cognitiva de la situación para reducir la activación emocional, pensamiento alternativo y consecuencial como instrumento para la solución de problemas y resolución de conflictos, modelado y *role-playing* para solidificar las competencias adquiridas.

Los programas para la regulación de la ira que cumplen unos requisitos mínimos de calidad, se ha demostrado que tienen efectos positivos. Sobre todo contribuyen a reducir los sentimientos de ira y la impulsividad. Los programas funcionan bien en la reducción de la intensidad y frecuencia de la componente afectiva de la ira. Estas intervenciones pueden contribuir a reducir la violencia, la delincuencia y el comportamiento criminal.

La conclusión es que los programas para la regulación de la ira pueden ser una estrategia apropiada para la prevención de la violencia. El personal de la educación (profesorado, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, orientadores, educadores sociales, políticos, etc.) debería conocer estos datos y animarse a poner en su centro educativo programas de estas características, habida cuenta de cómo este problema afecta a la sociedad actual. Se puede consultar a Bisquerra (2008), para profundizar al respecto.

9.7. Emoción y moral

La relación entre moral y emoción ha estado prácticamente ausente de la bibliografía reciente sobre moral. Se ha considerado que la moral es un asunto estrictamente cognitivo. El propósito de este apartado es aportar elementos de reflexión para tomar conciencia de dicha relación.

booksmedicos.org

A lo largo de la historia, ilustres autores han puesto de manifiesto la relación entre moral y emoción. Aristóteles se refería a la *eudaimonía* como el centro de la vida moralmente virtuosa. La *eudaimonía* aristotélica coincide con el bienestar subjetivo actual, que es un estado emocional. El arte trágico es un ejercicio de profundización moral a partir de la emoción. Ilustres representantes en la Grecia clásica son Esquilo, Sófocles y Eurípides.

Dando un gran salto al siglo XVII, Baruch Spinoza (1632-1677), en su *Ética* de 1678, considera que los sentimientos son la base del comportamiento ético. Desarrolló una teoría de las emociones en la ética que ha tenido repercusiones posteriores, como por ejemplo en Damasio (2005). Hutcheson, en *Investigación sobre el origen de las ideas de belleza y virtud* (1738) habla de aprobación y condena referidas a la virtud y, por tanto, a la moral. Esta obra influyó en Hume, que en su *Tratado de la naturaleza humana* (1739) y en *Investigación sobre los principios de la moral* (1752) toma en consideración las emociones en la moral: el comportamiento se puede valorar a partir del sentimiento de aprobación o desaprobación que genera. Adam Smith en la *Teoría de los sentimientos morales* (1759) profundiza sobre esta temática.

Después de estos clásicos, el predominio del racionalismo en filosofía, y de lo cognitivo en la educación y en la ciencia, hace que la moral se olvide de la emoción. Kant, en la *Fundamentación de la metafísica de la moral* (1785), expone el "imperativo categórico": obra de tal manera que lo que hagas se pueda convertir en ley universal. En este sentido debe quedar muy claro un primer principio moral de no hacer daño a nadie: no a cualquier tipo de violencia. Kant es un referente importante de la moral que no toma en consideración la emoción.

A partir de finales de la década de los noventa del siglo XX aparecen estudios que relacionan de nuevo moral y emoción, como los de Dunn *et al.* (1995), Tey (2005), Vallverdú (2007), Prinz (2007), etc. Desde la perspectiva emocional, el principio moral se podría expresar así: una acción es moralmente buena (o mala) en la medida en que provoca emociones de aprobación (o desaprobación) en observadores normales. A continuación se aportan evidencias que apoyan y justifican esta máxima.

El ensayo de Vallverdú (2007) resalta la importancia de las emociones en la ética. Según este autor, la ética es una práctica que se vive desde la emoción y no desde la razón. La empatía está en la base de una ética que sólo necesita que las personas vivan sus emociones con plenitud. La emoción es el fundamento de la ética. Se trata de vivir, sentir, experimentar la ética, más que pensarla o comprenderla desde el lenguaje. Los humanos somos racionales gracias a las palabras, pero sobre todo debido a nuestras emociones. No hay una ética de absolutos, sino de emociones; los absolutos se rompen en situaciones extremas. Las acciones son una respuesta a las emociones, que son el fundamento de la acción humana y, por tanto, de la ética. Las emociones se orientan hacia lo social: "mi felicidad y mi dolor dependen del dolor y de la felicidad de los demás". Tenemos necesidad de compartir las emociones. No es lo mismo ir a cualquier sitio solo que acompañado (cine, concierto, teatro, fútbol, vacaciones, etc.). Buscamos amar y ser amados; no sufrir y que las personas amadas no sufran. Necesitamos comunicarnos y para ello utilizamos el lenguaje. Pero el lenguaje tiene muchas limitaciones. No es lo mismo explicar una emoción que sentirla. Lo

booksmedicos.org

importante no es el discurso teórico sobre la ética utilizando el lenguaje, sino vivir la ética y sentirla desde la emoción. El lenguaje en la ética es como intentar atrapar un gas con una red de pescar; "sólo atrapa los peces que su malla permite". La telaraña del lenguaje describe círculos concéntricos infinitos sobre posibles significados. Cada palabra remite a otra y así ad infinitum. El lenguaje no siempre permite que nos comprendamos.

Para Prinz (2007), en el que nos inspiramos en la exposición que sigue, la moral se basa en los conceptos del bien y del mal, así como del deber (lo que se debe hacer). Juzgar lo que está bien y lo que está mal no es lo mismo que analizar si el tres es un número primo o si los árboles realizan la fotosíntesis. La implicación emocional en los ejemplos anteriores es diferente según el tipo de juicio. Nos apasionamos con los valores que defendemos; con nuestro concepto de bien y de mal y con lo que se debe hacer. Consideremos las siguientes cuestiones: ¿qué piensa de la pena de muerte?, ¿del aborto?, ¿de la poligamia? Estas preguntas son distintas a estas otras: ¿qué piensa del número tres o de los árboles? Sobre todo si la pregunta se formula así: ¿cómo se siente sobre la pena de muerte, sobre el aborto o la poligamia?, frente a ¿cómo se siente respecto al número tres o sobre los árboles?

Como señala Prinz, hay una división entre los teóricos de la moral que consideran que la emoción es esencial y los que consideran que es incidental. Prinz se coloca entre los primeros. Para este autor, la moral implica esencialmente sentimientos y subjetividad. Los juicios morales van acompañados de emociones. La moralidad es una reconstrucción social a partir de la emoción. Esto explica que la moralidad varíe a través del espacio y el tiempo; los principios morales son distintos a través de la historia y de las culturas. Los actos moralmente censurables generan emociones. Violar las normas morales tiene un coste emocional.

Las investigaciones en el campo de la neurociencia realizadas mediante neuroimagen, han demostrado que los juicios morales activan las mismas partes del cerebro relacionadas con el procesamiento de las emociones. Moral y emoción coinciden en el cerebro. La explicación de este hallazgo es que los juicios morales están constituidos por respuestas emocionales. Algunos de estos estudios han sido publicados en revistas tan prestigiosas como *Science* o *Nature* (Berthoz *et al.,* 2002; Greene *et al.,* 2001, 2002; Heekeren *et al.,* 2003; Moll *et al.,* 2002, 2003; Phan *et al.,* 2002; Sanfey, 2003; Singer *et al.,* 2006).

La teoría sobre el desarrollo moral que más se ha difundido es la de Kohlberg (1984, 1992). Su análisis se basa en gran medida en los dilemas morales, a partir de los cuales identifica seis estadios evolutivos. En el primer estadio, los sujetos se comportan moralmente por miedo al castigo. En el segundo se apela a las ganancias hedónicas. En el tercero, la gente expresa su deseo de ser aceptado por los demás. Aunque el modelo de Kohlberg no toma en consideración la emoción, se puede decir que el concepto de mal se relaciona con miedo al castigo, frustración y anticipación de la tristeza por el rechazo social.

Prinz (2007) critica la concepción de Kohlberg según la cual la moral es una convención social. Los niños distinguen entre normas morales y normas convencionales. Por ejemplo, no robar es una norma moral que tiene vigencia en todo lugar. Mientras que

booksmedicos.org

no hablar en clase es una norma convencional que se puede romper con el permiso del profesor. Los niños saben que los efectos emocionales del incumplimiento de normas morales son de más impacto que el incumplimiento de normas convencionales.

Prinz justifica el "emocionismo" en la moral con argumentos filosóficos apoyados con evidencias de psicología experimental, neurociencia, psicología evolutiva y psicopatología. Las personas que no tienen emociones morales no pueden adquirir conceptos morales. Esto apoya el emocionismo epistemológico en la educación moral. Las emociones están implicadas tanto en la ontología como en la epistemología de la moral.

Rozin *et al.* (1999) presentan el modelo CAD (Contempt Anger Disgust) para referirse a las emociones que generan las violaciones de normas morales. Conviene aclarar que *contempt* en inglés no debe confundirse con contento, ya que en realidad significa "desprecio". Si se produce una violación de normas sociales o comunitarias, se produce desprecio. Cuando se produce un daño físico (por ejemplo, un asesinato o un atentado a la integridad física personal), se produce ira. Cuando son violaciones relacionadas con la limpieza y la higiene se produce *disgust*. Recordemos que *disgust* no es disgusto, sino repugnancia, aversión, asco. De esta forma, el modelo CAD relaciona tipos de violaciones morales con emociones específicas.

Las emociones morales son las que afloran en el contexto del comportamiento moral (Prinz, 2007: 68). Más específicamente, las emociones morales identifican conductas que violan las reglas morales o que se ajustan a ellas. Para algunos, como Hutchinson y Hume, hay dos emociones morales: aprobación y condena (o desaprobación). Para Adam Smith, la aprobación implica simpatía, gratitud, aceptación; mientras que la desaprobación implica antipatía, aversión, rechazo, resentimiento, etc.

Prinz (2007) distingue entre emociones reactivas y reflexivas. Las emociones reactivas se refieren a "echar la culpa al otro". Son emociones morales dirigidas a otras personas. Estas emociones se producen cuando otras personas se ajustan o violan principios morales. Se dividen en dos categorías: *a)* aprobación, alabanza, elogio, etc.; y *b)* desaprobación, condena, indignación, culpa, aversión, asco, desprecio, etc. Así, por ejemplo, la indignación es la ira moral calibrada respecto a la justicia. Las emociones morales reflexivas se refieren a "autoculparse" por el daño moral que uno ha hecho. Son emociones dirigidas hacia uno mismo. El cuadro 9.2, inspirado en Prinz (2007), resume las emociones que se sienten en función del transgresor y del tipo de transgresión.

En los párrafos anteriores la exposición ha sido básicamente sobre las emociones morales negativas. Pero conviene tener presente que también deben incluirse las emociones positivas, opuestas a las negativas que se han señalado. Por ejemplo: alabar, simpatía, autoestima, agradecimiento, etc. Cuando en lugar de transgresión de la norma moral hay presencia de comportamientos ajustados a esos principios, se derivan emociones positivas. Si bien conviene señalar que las emociones positivas no han sido tan estudiadas como las negativas. Hay una cierta asimetría entre las emociones positivas y negativas. Hay más riqueza de vocabulario para las acciones y emociones negativas que para las positivas. Es como si lo positivo ya se diera por supuesto. En cambio lo negativo atrae mucho más nuestra atención. Las emociones negativas han desempeñado un

booksmedicos.org

CUADRO 9.2
Emociones morales en función del transgresor y el tipo de transgresión

		Transgresor		
		Extraño	*Yo*	*Persona querida*
Tipo de transgresión	*Contra personas*	Ira	Culpa	Herido
	Contra la comunidad	Desprecio	Culpa Vergüenza	Herido Vergüenza
	Contra la naturaleza	Asco	Vergüenza	Vergüenza

papel predominante en la moral, que debería ser compensado con un énfasis especial en las emociones positivas en el futuro.

Las investigaciones han señalado que las personas están más predispuestas a realizar acciones morales positivas cuando previamente se les han inducido emociones positivas (Prinz, 2007). No solamente hay que esperar que las emociones positivas vengan de fuera, sino que hay que autogenerarlas por iniciativa propia. La autonomía emocional es muy importante en este sentido. Cuando se experimenta un estado de ánimo positivo se está más predispuesto a ayudar. "Me siento bien cuando hago el bien", es una afirmación que tiene múltiples matices. Uno de ellos es: "cuando me siento bien, hago el bien"; otro: "soy feliz cuando ayudo a los demás". Una de las conclusiones de las investigaciones es que las emociones positivas tienen un papel importante en el momento de ayudar a los demás; pueden ser causa y consecuencia del comportamiento prosocial. Mientras que las emociones negativas desempeñan un papel para no hacer daño a los demás; sobre todo en la medida en que se acompañan de empatía. Todo esto tiene unas aplicaciones inmediatas en la educación moral. El cuadro 9.3, basado en Prinz, expone las emociones positivas en función del agente y el paciente de la acción moral.

CUADRO 9.3
Emociones morales positivas

Agente	*Paciente*	*Emoción*
Otro	Otro	Admiración
Otro	Yo	Gratitud
Yo	Otro	Gratificación
Yo	Yo	Dignidad

booksmedicos.org

Si la transgresión de normas morales produce emociones, hay que tener presente que puede haber personas que se sientan atraídas por la transgresión por el simple hecho de experimentar emociones. Esto se relaciona con el atractivo de los deportes de riesgo, las películas de miedo o las atracciones de los parques temáticos. El fenómeno de la transgresión por la emoción que se experimenta es un fenómeno todavía por investigar, de donde se podrían derivar aplicaciones para la educación moral y emocional.

Una de las emociones morales sobre la que conviene llamar la atención es la gratitud. Desde el enfoque de la ecología emocional, la gratitud se podría considerar como una emoción en peligro de extinción. Por esto merece la pena dedicar esfuerzos a preservarla. Una recomendación práctica a tal efecto consiste en pensar en alguna persona que nos haya hecho algún bien (familiar, amistad, profesorado, compañeros de trabajo, etc.). A continuación, habría que redactar unas líneas de agradecimiento. El texto se puede enviar por correo eletrónico u ordinario, o incluso mejor comunicarlo directamente. Curiosamente, esta actividad suele proporcionar tanta satisfacción (o más) al que expresa agradecimiento como al que lo recibe. Esta actividad se puede repetir periódicamente. Es un ejemplo de actividad moral.

Educación moral y educación emocional tienden a confluir. Tal como señala Prinz (2007) hay evidencias que inducen a sugerir que la educación moral es un tema de educación emocional. Los niños aprenden el comportamiento moral apropiado a través de experiencias emocionales intensas: el deseo de ser aceptado, sentirse amado, miedo al castigo, miedo a la pérdida de cariño. Lo primero produce satisfacción y lo último produce tristeza y predisposición al remordimiento. Ambas son experiencias emocionales que predisponen al comportamiento moral.

También se puede ayudar a los niños a tomar conciencia del mal que han hecho, lo cual puede despertar la compasión y empatía por la víctima. Todo ello es esencial para el desarrollo del sentimiento de culpa y vergüenza por el mal ocasionado. Pero lo más importante es llegar a experimentar la satisfacción emocional que produce hacer el bien. Esto es algo que no tiene precio y es una de las mayores fuentes de bienestar.

Hay evidencia de que los niños consideran las consecuencias emocionales del mal comportamiento. En el momento de justificar principios morales, muchos niños recurren a las emociones. Por ejemplo, "si la gente roba y pega no podemos ser felices"; "al que le han robado se va a sentir muy enfadado". A partir de los dos años ya existe el sentimiento de culpa y vergüenza. A partir de los ocho años no solamente se distingue entre lo que está bien y lo que está mal, sino además cómo hay que sentirse cuando uno obra mal (triste, avergonzado, culpable, arrepentido, con miedo al castigo). Estas y otras emociones como empatía, compasión, amor, etc., son la base del comportamiento moral y prosocial. Comportarse bien o mal tiene unos efectos emocionales.

Prinz (2007) argumenta que la educación moral se debe fundamentar en los sentimientos morales. Utilizar solamente reglas "frías", tendría serias consecuencias en la práctica. Supongamos que pudiéramos tomar unas pastillas que suprimieran la ira, la vergüenza, la culpa, el desprecio, etc. Una consecuencia sería una pérdida de motivación en adoptar comportamientos que conllevan estos sentimientos; es decir, el comportamien-

booksmedicos.org

to antisocial. Otra sería el riesgo de la indiferencia ante las necesidades de los demás. Los sentimientos morales son como una vacuna que protege contra comportamientos de riesgo. Este autor concluye que los sentimientos morales tienen diversas funciones, cuya aplicación a la educación moral es evidente.

- Primero, desempeñan un papel importante en la motivación, ya que considerar que algo es bueno, motiva a un comportamiento en consonancia. Ira, asco, desprecio, culpa, vergüenza, etc., son emociones morales que motivan para la regulación del comportamiento. Las reglas morales sin implicación emocional son fáciles de olvidar y, por tanto, no son efectivas para orientar la acción.
- Segundo, la transmisión de reglas se facilita con los sentimientos morales. Las emociones dirigen la atención y facilitan la memoria. Los sentimientos morales sirven como recompensas y castigos. Experimentar sentimientos morales es más efectivo que las largas listas de valores morales.
- Tercero, los sentimientos morales sirven para internalizar las reglas. Se trata de pasar de una educación moral "desde fuera" a otra que se plantea "desde dentro". Entrenar los sentimientos morales conlleva internalizar reglas de comportamiento. Si esto se hace en grupo, es más efectivo. Nos identificamos y nos afiliamos con personas que tienen valores similares a los nuestros.
- Cuarto, los sentimientos morales extienden la moralidad. A través de la educación emocional, el bienestar del otro se convierte en un tema de interés prioritario para mi propio bienestar. ¿Cómo se siente el otro cuando no se le respeta? Si no respeto los derechos y las propiedades de los demás, ellos no respetarán los míos. Pero, sobre todo, me voy a sentir mal al hacerlo. A través de los sentimientos morales se aprende a amar y desear la justicia, la libertad, la paz y los demás valores morales.

Hasta aquí llega la exposición que nos habíamos propuesto. A continuación viene un añadido que se presenta con muchas reservas. Pretende ser un ejercicio de reflexión moral para adultos. La intención es tomar conciencia de los efectos emocionales de las normas morales. Por otra parte, lo que se pretende es potenciar una moral autónoma. No impuesta desde fuera, sino a partir de las propias convicciones. Pero aceptando que otras personas puedan tener convicciones diferentes. El caso es como sigue.

Los occidentales creen que el matrimonio debe ser monógamo. La poligamia no solamente es ilegal, sino inmoral. Además, los occidentales creen que el matrimonio entre familiares (incesto) es repulsivo, no solamente entre familiares de primer grado, sino hasta entre primos. No hace falta decir que el matrimonio debe ser consentido por parte de las personas implicadas y basado en el amor y no debe ser convenido por los familiares por principios económicos.

Sin embargo, estos valores no son universales: no siempre ha sido así, ni es así en todas partes. En una muestra representativa de 186 sociedades culturalmente independientes (Murdock, 1981) se encontró que solamente 27 (que representan menos del 15%) son monó-

booksmedicos.org

gamas. La monogamia es menos común que la poligamia. La mayoría es poliginia (un hombre con varias mujeres), pero también hay poliandria (una mujer con varios maridos).

El atlas no presenta una distribución aleatoria. La poliandria surge en entornos con escasos recursos, tales como tierras áridas y montañosas. Por ejemplo, en el Tíbet y Nepal tradicionalmente se ha practicado la poliandria fraternal: una mujer se podía casar con todos los hermanos de una familia. Este sistema presenta ventajas de cara a la adaptación al medio, tal como señala Goldstein (1987). Supongamos, como es el caso, que una mujer en Nepal tiene de promedio tres hijos varones. Si tres hermanos se casan con una mujer, y esa mujer tiene tres hijos varones, los cuales se casan con una misma mujer, a la larga la población se mantiene constante. Si por el contrario, cada hombre se casa con una mujer distinta y cada mujer tiene tres hijos varones, entonces la población masculina va a crecer de forma exponencial, lo cual sería inviable en el Himalaya, con escasez de espacio y de recursos.

La poliginia ha sido la forma dominante de matrimonio. No se refiere a la mayoría de las personas, sino a la mayoría de las sociedades, desde el punto de vista de la antropología cultural. Esto se debe a la convergencia de tres factores (Grossbard-Schechtman, 1984; White y Burton, 1988).

- Primero, en muchas sociedades hay pocas oportunidades para las mujeres, que dependen totalmente del salario de los hombres.
- Segundo, en muchas sociedades, las mujeres y sus hijos pueden participar en las labores domésticas, incluyendo trabajos relacionados con la agricultura de las granjas familiares. En estas sociedades es una ventaja tener varias mujeres en una casa.
- Tercero, en muchas sociedades hay una gran estratificación social, de tal forma que algunos hombres son más ricos que otros. En estas sociedades, múltiples mujeres podrían sobrevivir con los ingresos de un hombre rico.

En resumen, si la mujer depende del hombre y además es de provecho para el hombre, y algunos hombres pueden mantener a varias mujeres, entonces la poliginia es más probable. Estos tres factores se han dado en muchas situaciones a lo largo de la historia, lo cual ayuda a explicar por qué la poliginia sea tan común. La poliginia era la norma en el mundo antiguo: Grecia, Egipto, la sociedad judía. Según la Biblia, Salomón tuvo 700 mujeres reinas y 300 concubinas (Reyes, 11: 3). El pecado de Salomón no fue el número, sino el hecho de que muchas eran extranjeras (moabitas, amonitas, edomitas, sidonias y jeteas), las cuales le indujeron a adorar a otros dioses. Es decir, el pecado no era un problema de mujeres, sino de dioses.

Actualmente la poliandria es poco común en Occidente; pero está extendida en muchos países alrededor del mundo. También es común el matrimonio entre primos, principalmente en el este y el sur de asia y en el África subsahariana. Los matrimonios arreglados por las familias eran lo normal en la antigua Roma y en Israel; son todavía una realidad actual en India, Japón, China y en muchas sociedades africanas. Han sido una realidad en Occidente hasta épocas muy recientes. Todas estas consideraciones llevan a la conclusión de que los valores morales relativos al matrimonio no han surgido por la tradición, sino

booksmedicos.org

que son el resultado de una reconstrucción social. Hay varias interpretaciones sobre cómo se ha producido esto.

Alexander (1981) y Sanderson (2001) argumentan que las sociedades monógamas disminuyen la violencia. En las sociedades polígamas hay una gran competición para conseguir una pareja. Si un hombre puede tener varias mujeres y la proporción entre hombres y mujeres está equilibrada, resulta que inevitablemente muchos hombres van a quedar solteros. Esto puede suponer un conflicto y violencia para conseguir pareja. Por otra parte, también se genera violencia entre las co-viudas por la herencia. Si se aumentan las probabilidades de conseguir pareja, se disminuye la violencia. La reducción de la violencia ha sido un gran objetivo de la humanidad. Se ha intentado a través de la religión, del derecho, de las instituciones y las costumbres, entre ellas, la monogamia.

Para Goody (1983) la explicación es otra. Antes del cristianismo se toleraba la poliginia. Fue la Iglesia la que hizo cambios importantes en este sentido. La hipótesis de Goody es atrevida y controvertida (Verdon, 1988; Prinz, 2007). Su extensa argumentación podría resumirse en los siguientes puntos. La monogamia reduce la dimensión de las familias. En una sociedad de familias de tamaño pequeño se aumenta la probabilidad de que al morir no se tengan herederos. El hecho de que no haya herederos favorece a la Iglesia. Todo esto viene apoyado por la prohibición de la adopción, la prohibición del matrimonio entre parientes (primos, tíos), la prohibición del divorcio, la represión de las relaciones prematrimoniales y extramatrimoniales, la represión del sexo recreativo (sexo que no sea para la procreación dentro del matrimonio), así como las rigurosas restricciones para que las personas viudas puedan volver a casarse. Con índices elevados de mortalidad y sin tratamientos contra la infertilidad, el resultado de todo ello es que muchas familias terminan sin herederos, llegando en algunas épocas al 20%. Muchos de los bienes de las familias sin herederos van a parar a la Iglesia. En el análisis de Goody (1983) no queda claro si esto es una estrategia planificada o si es una coincidencia. De esta forma, la Iglesia, que empezó en la pobreza, se convirtió en una de las empresas más poderosas de Europa, llegando a poseer según algunas estimaciones el 25% del continente. De esta forma Goody (1983) explica cómo surgen las actitudes hacia el matrimonio. Los valores que benefician a la Iglesia se difunden y se mantienen de forma muy sólida, ya que la Iglesia ha desempeñado un papel esencial en la educación moral. La moral católica, los valores cristianos y el mito de la pureza han provocado una repulsión emocional a las uniones ilícitas y a todo el tema sexual.

Las actitudes hacia la sexualidad están influenciadas por San Pablo y San Agustín, principalmente. Sus respectivas biografías nos enseñan que ambos sufrieron un cambio profundo en sus vidas. Después de una vida desordenada se convirtieron al cristianismo. San Agustín creía que el sexo sólo debía utilizarse para la procreación. Para ello se basó en la tradición filosófica griega según la cual el bien moral se ajusta a las funciones naturales. El sexo tiene la función de procrear; por tanto, cualquier otro uso es antinatural. Lo antinatural es malo. Para San Pablo, toda acción sexual es pecaminosa, porque toda devoción debe reservarse para Dios. Lo mejor es el celibato. La monogamia, al reducir el sexo al mínimo, sería el menor de los males. Al asimilar el sexo con el pecado, se pro-

booksmedicos.org

porciona un fundamento teológico a las restricciones matrimoniales. Si el sexo es algo sucio, las prácticas sexuales son una forma de extender la suciedad. Lo cual provoca repugnancia y asco. Estas creencias se mantienen en una parte importante de las personas de la sociedad occidental, que se sienten incómodas con los temas sexuales. La carga emocional de los temas sexuales está todavía vigente. Probablemente muchos lectores lo puedan experimentar en sí mismos. De tal forma que se hace difícil distinguir entre valores morales y emoción.

A veces se ha justificado la monogamia en la naturaleza de los animales que son monógamos. Por ejemplo, Lack (1968) afirmó que el 90% de las aves eran monógamas. Lo cual fue aceptado en su momento, e incluso pudo ser utilizado como una justificación de la monogamia en el género humano. Pero investigaciones posteriores, con pruebas rigurosas de paternidad con ADN, demuestran que la mayor parte de las aves son sexualmente polígamas, aunque socialmente sean monógamas. Dicho más claramente: mantienen relaciones sociales de pareja más o menos estables, pero esporádicamente mantienen relaciones sexuales con otras parejas. De esto se deriva una posible polipaternidad en un mismo nido. La evidencia de la poligamia sexual en las aves es apoyada por múltiples autores; algunos tan reconocidos como Birkhead y Moller (1992) sostienen que la monogamia en las aves es la excepción y no la regla. Black (1996) establece una clara dicotomía entre monogamia social y monogamía sexual y genética; lo primero no significa lo segundo, más bien es la excepción. Entre muchos otros autores que apoyan con evidencias esta realidad están Gladstone (1979), Petrie y Kempenaers (1998), Griffith, Owens y Thuman (2002), etc. Como complemento, son interesantes las interpretaciones de Dawkins (1976) sobre el gen egoísta.

La argumentación que se acaba de exponer está fundamentada en investigaciones a las cuales se remite para obtener más detalles. Es una descripción de una realidad, con sus interpretaciones. La intención es inducir a la reflexión de cara a una moral autónoma. Probablemente fundamentada en unas bases emocionales, más que en referentes externos.

Para avanzar en esta línea, sugerimos al lector que analice si su reacción ante los hechos que se acaban de comentar es moral o emocional. Ante hechos como el celibato, la monogamia o la poligamia, le sugerimos que analice las razones de su opción, de cara a una decisión moral autónoma, no heterónoma o impuesta por fuerzas sociales externas. También que analice la posibilidad de que otras personas puedan ver la realidad de otra forma.

Esperamos que futuras investigaciones aporten más luz sobre las relaciones entre valores, moral y emoción. Como conclusión, consideramos que uno de los objetivos de la educación moral es aprender a sentir la emoción correcta ante las situaciones de la vida para reaccionar en consecuencia.

9.8. Emoción y nuevas tecnologías

Las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o nuevas tecnologías incluyen un conjunto de recursos tecnológicos entre los cuales están las "pan-

booksmedicos.org

tallas". Es decir, aquellas TIC que tienen una pantalla que permite la comunicación: televisión, ordenador, teléfono móvil, videojuego, etc.

Dentro de éstas, vamos a ocuparnos principalmente del ordenador. La revolución informática se inició con la llegada de los ordenadores personales, conocidos como PC *(Personal Computer)*, a mediados de los años ochenta del pasado siglo. Pero la revolución de la comunicación llega unos diez años después con la difusión de Internet y el correo electrónico.

Las TIC ofrecen la oportunidad de comunicación entre personas separadas por grandes distancias. Pero también entre personas de la misma empresa o de la misma familia, que viven cerca, y que cuando tienen algo que comunicar lo escriben sabiendo que el receptor lo leerá cuando tenga tiempo.

La CMO (Comunicación Mediada por Ordenador) es un proceso de intercomunicación online que puede incluir correo electrónico, chat, mensajería instantánea, foros de discusión, listas de distribución, blogs, etc. Aparentemente, la CMO parece que debería ser una comunicación fría, objetiva, racional, tecnológica, donde la emoción no tiene cabida. Pero a poco que se observe se podrá comprobar cómo esto no es así. La CMO contiene una dimensión emocional que es interesante observar y conocer, por las implicaciones educativas que pueda tener, tal como observa Etchevers (2008), en quien nos inspiramos para este apartado.

La CMO ha ido creando un lenguaje complementado que se relaciona directamente con las emociones. Elementos de este lenguaje son los emoticonos, las alteraciones lingüísticas, las exageraciones de signos de puntuación, las onomatopeyas y los acrónimos.

Los emoticonos fueron creados por los usuarios de Internet para comunicar estados de ánimo. La palabra *emoticon* proviene del inglés *emotion* + *icon* y sus orígenes se remontan a 1982 (Etchevers, 2008). Se han difundido masivamente a partir de finales de los años noventa. En el cuadro 9.4 se pueden ver algunos de los emoticonos de uso frecuente.

Las alteraciones lingüísticas son nuevos códigos empleados por los usuarios de las TIC que incluyen errores ortográficos deliberados, abreviaciones, contracciones, uso indebido de reglas gramaticales, etc. El SMS (Short Message System) es la forma de referirse genéricamente a este sistema de comunicación tan frecuente entre los jóvenes. Las alteraciones lingüísticas responden al apresurado ritmo de la vida cotidiana y, a veces, a un intento de rebajar el coste de la comunicación en telefonía móvil. Aunque cada uno utiliza los SMS como quiere, se observan algunas tendencias como las siguientes: *a)* sustitución de morfemas por una sola letra ("k" por "que"; "ll" por "y"; "x" por "ch"); *b)* abreviación de morfemas (porque = xp; por = p); c) contracción de palabras eliminando consonantes (mucho = mxo); *d)* repetición de grafemas (muuuuucho); *e)* uso incorrecto de mayúsculas (PARA!).

La exageración de signos de puntuación es un uso desmesurado sobre todo del signo de exclamación; también interrogación y otros signos. Por ejemplo: "qué alegría!!!!!!", "Muchas gracias!!!!!!!", "¿Cómo conseguiste mi e-mail?????".

booksmedicos.org

CUADRO 9.4
Emoticonos de uso frecuente

Emoticón	*Significado*
:-)	Alegría, felicidad
:-(:(	Tristeza
;-)	Guiñar un ojo; complicidad; humor; coqueteo
:-{	Miedo
[]	Abrazos
:-* **	Besos
:-S	Malestar; no me gusta
:-/	Duda; no entiendo
:-O	Sorpresa
:-II	Disgustado, enfadado
:-[	Ira, rabia
:-P	Sacar la lengua; broma; ironía; confianza
:-@	Gritar
:'-(	Llorar
:-...(	Estar resfriado
:-)...	Caer la baba de gusto

Las onomatopeyas son una imitación de un sonido en el vocablo que se forma para representarla. Por ejemplo: hum, m-mhmm, jaja (risa, humor), jajajajaja (carcajada), jua-aaajjjjuaaaajaaaa (explosión de risa), jeje (risa con sarcasmo), jiji (risa con picardía), buuuuuuaaaaaa (llorar, tristeza), puajjj (asco), oh!! (sorpresa), grrrrrr (rabia), noooooo (miedo), achisssss (estornudo), uffff (alivio), mua-mua (besos), etc.

Los acrónimos y las siglas son palabras que se forman utilizando la inicial de otras palabras como por ejemplo ONG (Organización No Gubernamental). El número de estas palabras en el entorno de la tecnología y la informática ha crecido de forma desmesurada: USB, ABS, WiFi, CMO, TIC, IRC, etc. Principalmente en la lengua inglesa los acrónimos se han extendido al lenguaje coloquial para expresar frases sencillas y comunes, como por ejemplo: LOL (Laughing Out Loud), reír a carcajadas; ROFL (Rolling On Floor Laughing), tirarse en el suelo de risa; NRN (No Reply Necesary), no es necesaria respuesta; TIA (Thanks In Advance), gracias de antemano; ISTM (It Seems To Me), me parece; OTOH (On The Other Hand), por otra parte; IAE (In Any Event), en cualquier caso; FWIW (For What Is Worth), más vale; DYK (Did You Know), sabías que; BTW (By The Way), por cierto; JAM (Just A Minute), un momento; BRB (Be Right Back), vuelvo en seguida, etc.

Los acrónimos y los emoticonos se empiezan a utilizar en los entornos de chat y sirvieron de ayuda a los tecleadores lentos, ya que la rapidez mecanográfica es un requisito en este medio. Posteriormente se ampliaron a los emails. Así, por ejemplo, alquien

booksmedicos.org

puede mandar un mensaje que diga: JAM, BRB; o bien: OTOH ISTM k IAE... Es decir, un lenguaje críptico que se puede hacer incomprensible para quienes desconozcan el código. Situaciones similares las hemos podido observar cuando un informático te da explicaciones del problema que tiene tu ordenador y para ello utiliza tres acrónimos en cada frase. Esto también puede generar emociones.

En resumen, la CMO supone unas limitaciones respecto a la comunicación presencial. En ésta, la comunicación no verbal permite expresar emociones que no son percibidas en la CMO. Como alternativa ha surgido el lenguaje complementado. Tal como expresa Etchevers (2008: 228), "el lenguaje complementado es a la comunicación virtual lo que el lenguaje no verbal es a la comunicación presencial".

Todo esto tiene implicaciones psicopedagógicas. Por una parte está la importancia de la dimensión emocional en la CMO que sugiere que se le preste atención desde la educación emocional. Por otra parte están los nuevos códigos que afectan al estudio del lenguaje en la educación en general. Sobre este punto se plantean algunas cuestiones para la investigación y para la práctica educativa: ¿conviene desanimar el uso del SMS ya que produce interferencias respecto al lenguaje formal habitual o hay que aceptarlo como una realidad de uso frecuente? Si cada uno utiliza su propio SMS, la comunicación se puede hacer inviable. ¿Convendría regular el uso del SMS y, por tanto, incorporarlo a la práctica educativa? Estas y otras cuestiones que se derivan de la dimensión emocional de las TIC reclaman atención por parte de la investigación, la educación y la difusión a través de los medios de comunicaión.

Otro aspecto de las relaciones entre emoción y TIC es el de las ciberrelaciones, entendidas como las relaciones interpersonales efectuadas en el ciberespacio. Sólo un tipo de estas relaciones son las amorosas. Por tanto, se recomienda utilizar la expresión ciberrelaciones en sentido general, a pesar de las connotaciones que a veces pueda tener como consecuencia de tomar la parte por el todo. En todo caso, las ciberrelaciones tienen una componente emocional muy importante, más allá del lenguaje complementado, que afecta a una nueva forma de relaciones interpersonales. Esto también reclama atención por parte de la investigación y la educación para poder dar respuesta fundamentada ante nuevas necesidades sociales.

De la relación entre emoción y TIC ha surgido la idea de los ordenadores emocionales (Picard, 1998). La palabra ordenador aquí se utiliza en sentido genérico para referirse a cualquier aparato tecnológico. La necesidad de introducir emociones en los ordenadores es evidente, ya que muchas personas pasan una gran cantidad de tiempo ante el ordenador. Otra cosa es la dificultad tecnológica para ponerlo en práctica: de momento es ciencia ficción. Pero el interés por el tema ha saltado de las revistas científicas a las de divulgación. Lo cual refleja el interés que la emoción reclama por parte de las nuevas tecnologías.

booksmedicos.org

10
Emoción y ciencias del bienestar

En general, las personas buscan el bienestar personal y social, aunque no siempre sean conscientes de ello, ni sepan muy bien dónde buscarlo. ¿Qué es el bienestar?, ¿dónde hay que buscarlo? No son preguntas fáciles de responder.

Muchos estudiosos han intentado dar respuesta fundamentada a estas preguntas, lo que ha dado lugar a aportaciones como los estudios sobre el bienestar subjetivo, el concepto de fluir, la psicología positiva, etc.

En el fondo de todo ello hay una base emocional. La auténtica felicidad (Seligman, 2002) tiene mucho que ver con la experiencia de emociones positivas. Estas experiencias se pueden potenciar con las competencias emocionales.

En el estado actual de la cuestión, y como respuesta a las necesidades sociales, tal vez ha llegado el momento de plantear la constitución de unas ciencias del bienestar. La finalidad de estas ciencias es fundamentar, basándose en la investigación científica, programas de intervención psicopedagógica encaminados a potenciar el bienestar personal y social.

En un intento de avanzar hacia la constitución de unas ciencias del bienestar, en este capítulo se toma en consideración el bienestar material, el bienestar físico (salud), el bienestar social y el bienestar emocional. Cada uno de ellos ha dado lugar a una serie de conocimientos científicos que se pueden considerar como el embrión de las ciencias del bienestar.

10.1. El bienestar material

La palabra bienestar se usa en muchos sentidos diferentes. El Estado del bienestar es una expresión que se utiliza con frecuencia en política y economía. Se refiere básicamente al

booksmedicos.org

bienestar material o bienestar objetivo; es decir, a los bienes materiales. Técnicamente también se denomina bienestar social, ya que tiene una dimensión social o política y otra personal o familiar. En este último caso se refiere a la cantidad de bienes (muebles, inmuebles, capital, etc.) que posee una persona o una familia; en este sentido se dice "pertenece a una familia que goza de un alto nivel de bienestar".

Respecto al denominado bienestar social, se refiere a los bienes materiales y servicios útiles producidos por un país y divididos entre el número de sus habitantes. Esto ofrece una estimación del índice de bienestar de un país.

Hay diversos indicadores para medir el bienestar de un país. El PIB (Producto Interior Bruto) es el más utilizado, ya que, generalmente, se traduce en un aumento de la disponibilidad de empleo, necesaria para la supervivencia de la mayoría de los ciudadanos.

Otro indicador que conviene conocer es el IDH. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) fue propuesto en 1990 por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). Se define como el proceso por el que una sociedad mejora las condiciones de vida de sus ciudadanos a través de un incremento de los bienes con los que puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias. También incluye la creación de un entorno en el que se respeten los derechos humanos. Se basa en tres indicadores:

1. Salud. Se mide por la esperanza de vida al nacer.
2. Educación. Se mide por la tasa de alfabetización de adultos; tasa de matriculación en educación primaria, secundaria y superior; años de duración de la educación obligatoria.
3. Nivel de vida. Se mide por el PIB per cápita y la PPA. La PPA (Paridad del Poder Adquisitivo) es un indicador económico introducido por el FMI (Fondo Monetario Internacional) para comparar de una manera realista el nivel de vida entre distintos países, atendiendo al PIB per cápita en términos del coste de vida en cada país.

El PNUD clasifica los países en tres grandes grupos, que según datos de 2007 son los siguientes:

1. IDH < 0,8: =Índice alto, 70 países.
2. 0,5 IDH < 0,8: = Índice medio, 85 países.
3. IDH < 0,5: = Índice bajo, 22 países.

En el informe publicado en 2007, el IDH fluctuaba entre la primera posición de Islandia, con un índice de 0,968, y el puesto 177 ocupado por Sierra Leona, con 0,336. En el lugar 13 se encontraba España con 0,949. No todos los estados miembros de Naciones Unidas pueden calcular su IDH; algunos no pueden participar por no estar en condiciones de aportar la información necesaria.

Otro indicador es el IPH (Índice de Pobreza Humana), que fue propuesto por la ONU para medir la pobreza de un país. Para los países en vías de desarrollo, son ejemplos de indi-

booksmedicos.org

cadores del IPH: la probabilidad al nacer de no superar los cuarenta años; la tasa de adultos no alfabetizados, la media entre la tasa de población sin acceso estable a una fuente de agua de calidad y la tasa de menores de edad con un peso por debajo de la media.

Como se puede observar, el denominado bienestar social coincide bastante con el bienestar económico. Aunque incluye otros aspectos como el respeto por los derechos humanos. Por nuestra parte, vamos a distinguir entre bienestar material, del cual se trata en este apartado, y bienestar social, que se trata más adelante, y donde se incluye el respeto a los derechos humanos.

Queda claro que el bienestar material depende de la política de un país. En principio son los gobernantes los primeros interesados en mejorar el bienestar de sus ciudadanos, siendo éste, pues, su principal objetivo. Pero los políticos deberían tener presente que el bienestar material no equivale a bienestar subjetivo. Es decir, el bienestar material no asegura la felicidad. ¿Cómo se puede hablar de Estado del bienestar si no se tiene en el punto de mira de las políticas públicas el incremento efectivo del bienestar de los ciudadanos? Sabemos que mientras que la riqueza de muchas naciones industrializadas ha crecido de forma espectacular durante las últimas décadas del siglo XX, la felicidad de sus habitantes no ha mejorado sustancialmente. En cambio, hay evidencias de que paralelamente al aumento del bienestar material se ha producido un aumento de la ansiedad, el estrés y la depresión, sin que esto suponga una relación de causa-efecto (Diener y Seligman, 2004; Vázquez, 2006). Esto es una paradoja que sugiere a los políticos que se replanteen el concepto de bienestar, para incluir en sus propuestas el bienestar emocional.

Por lo que respecta a la dimensión personal o familiar, interesa llamar la atención sobre la importancia de la economía doméstica. Es evidente que una familia que gestiona bien sus ingresos y sus gastos está en mejores condiciones de aumentar su bienestar material. Sin embargo, llama la atención que la economía doméstica no forme parte de las materias académicas ordinarias.

Dentro del bienestar material se incluyen otros aspectos, que aunque dependen de la economía, se puede considerar que van un poco más allá, como, por ejemplo, disponer de un entorno confortable: ecología, arquitectura, tecnología, etc. Estar confortable tiene dos dimensiones fundamentales:

1. La dimensión externa remite a la conservación del medio ambiente. Para que nos sintamos confortables se requiere una atmósfera saludable, libre de contaminación. La conciencia ecológica nos lleva a mirar más allá de nuestros propios intereses, para proyectarnos al futuro. Hay que asegurar que el consumo sea sostenible, para evitar consecuencias como el efecto invernadero, la pérdida de la capa de ozono, el calentamiento del planeta o la descongelación de los polos. Esto implica un comportamiento acorde con el medio ambiente: recogida selectiva de basuras, reducir al máximo el consumo de combustibles fósiles, no tirar basura por la calle, etc.
2. La dimensión interna se refiere al hogar. Tener un hogar confortable significa poder estar cómodo y disponer de los recursos tecnológicos necesarios (elec-

booksmedicos.org

trodomésticos, ordenador, temperatura apropiada, ventilación, etc.). Técnicas como el Feng-shui tienen como finalidad crear ambientes confortables y saludables.

Con este propósito conviene llamar la atención hacia una serie de contradicciones. Muchas construcciones arquitectónicas actuales son herméticas. No se puede abrir una ventana. Se trata de los denominados "edificios inteligentes". Automáticamente se genera la temperatura y la ventilación apropiada, según parece. Sin embargo, en la práctica, no siempre es así. En alguno de ellos, con abundantes cristales en los que da el sol en verano, hace un calor insoportable. Si se pudiera abrir una ventana, se daría acceso a aire fresco que aliviaría la situación. Esto pasa al entrar en la habitación de un hotel en que no se pueden abrir las ventanas, en aulas universitarias recién estrenadas, en locales públicos, por ejemplo, bibliotecas, aeropuertos, oficinas, etc. No se pueden abrir las ventanas para renovar el aire. Un caso típico son los *fingers* de los aeropuertos. Tienen una entrada de aire acondicionado en un extremo, pero que no llega hasta el final. Si te quedas en la cola a la mitad, en verano, puede hacer un calor insoportable. Si hubiese una abertura al exterior en mitad del *finger* serviría para renovar el aire. Esto se puede aplicar a todos los casos comentados anteriorrmente. Por otra parte, en invierno hay multitud de edificios públicos con la calefacción excesivamente alta, cuando es innecesario. En muchas bibliotecas se pueden observar lectores en manga corta en invierno por ese mismo motivo. Afortunadamente vivimos en un país donde los días en que realmente es indispensable la calefacción o el aire acondicionado son relativamente pocos; al menos en algunas zonas. Con el aire natural podríamos tener suficiente. Con lo agradable que es respirar aire fresco. Dicho de otra forma, la tecnología, que debería aportar mayor bienestar, a veces puede provocar lo contrario si no se establecen los mecanismos oportunos. Pero lo más grave de todo ello es el coste ecológico que supone mantener todos estos edificios con una temperatura y una ventilación supuestamente apropiadas. El consumo de combustibles fósiles todos los días del año, durante todo el día, es enorme. Desde el punto de vista ecológico estos edificios no son sostenibles. Es una contradicción política que se llame la atención sobre el calentamiento del planeta y al mismo tiempo se permita estrenar edificios herméticamente cerrados. Es importante llamar la atención sobre este fenómeno porque el bienestar material debe verse también a largo plazo; hay que pensar en las futuras generaciones.

El bienestar material incluye aspectos económicos, ecológicos, tecnológicos, arquitectónicos, políticos, etc. Todos podemos contribuir a mejorar el bienestar material de diversas formas. Mirando no solamente al presente, sino con perspectivas de futuro.

El bienestar material no es suficiente para el bienestar subjetivo. En la segunda mitad del siglo XX, el bienestar material aumentó de forma espectacular: la renta per cápita se triplicó en los países avanzados. Sin embargo, no aumentó el bienestar subjetivo (Layard, 2005). Hay datos que llaman la atención. Por ejemplo, a pesar de los aumentos en los ingresos personales, ha descendido la satisfacción de la población en relación con su posición financiera. Por encima de los 20.000 dólares anuales por persona, un aumento de sueldo no garantiza una mayor felicidad.

booksmedicos.org

Queda claro que el PIB no es un buen indicador del bienestar de un país. La mayoría de economistas así lo reconoce hoy día (Layard, 2005). Se puede afirmar que la economía no se preocupa de la felicidad de la gente; sus objetivos son otros. Tal vez se necesite un cambio de perspectiva en la economía de tal forma que se tome en consideración la relación entre el bienestar material y el bienestar subjetivo. De esta forma podría ser considerada como una de las ciencias del bienestar.

10.2. El bienestar físico

El bienestar físico se refiere al cuerpo; es decir, a la salud. La salud no es solamente la ausencia de enfermedad, sino la presencia de bienestar físico, psíquico y social. El bienestar corporal depende en gran medida de los estilos de vida saludables: vida ordenada, alimentación sana, ejercicio físico, descanso suficiente, evitar el consumo de drogas, no exponerse a situaciones de riesgo (conducción temeraria, contaminación, el sol en verano, ...), etc.

Muchas veces nos damos cuenta de la importancia de la salud cuando la hemos perdido. Es curioso observar cómo la salud no figura entre los primeros factores de bienestar; en cambio, la enfermedad figura entre los primeros factores de malestar.

Cuando se ha perdido la salud se recurre a los profesionales de la medicina en la especialidad correspondiente. Tal como está organizado el sistema sanitario, los profesionales de la salud se dedican a la enfermedad; no les queda tiempo para la salud. Las personas interesadas en potenciar su salud suelen recurrir a otros profesionales: gimnasios, yoga, dietética, *wellness centers*, balnearios, etc.

La educación para la salud tiene como objetivo prevenir todo tipo de enfermedades y desarrollar la salud y el bienestar en toda la población. Entre sus contenidos están la higiene personal, con especial referencia a la importancia de cepillarse los dientes después de las comidas; la prevención del consumo de drogas; la prevención del sida; la prevención de enfermedades a través de vacunas; tener una alimentación sana; la importancia de beber mucha agua y evitar la sal; practicar ejercicio físico; desayunar bien y cenar poco; abstenerse de ciertos alimentos (carnes grasas, embutidos, dulces) y consumir otros (frutas, verduras, cereales, legumbres, frutos secos); etc.

Cuando se habla de salud, no solamene se refiere a la física, sino también a la mental. Aquí queda clara la relación entre cuerpo y mente. También queda clara la relación entre mente y emoción: la psicoterapia es eminentemente terapia emocional.

Recientemente han surgido una serie de propuestas conocidas genéricamente como terapias creativas, que combinan arte y movimiento. Ejemplos de ello son la musicoterapia, danzaterapia, arteterapia, dramaterapia, risoterapia, etc. Probablemente, más que auténticas terapias, en realidad son actividades encaminadas al bienestar personal. Su función tal vez sea más el desarrollo de la salud que la curación. Por esto, la denominación de terapias es discutible. Pero su utilidad en la población en general debería ser conocida y potenciada. La dimensión emocional de estas propuestas es evidente.

booksmedicos.org

En resumen, el bienestar físico es importante para el bienestar general. La educación para la salud tiene como objetivo la prevención de la enfermedad y el desarrollo de la salud, como factores de bienestar. Pero no todas las personas que gozan de buena salud se pueden considerar felices. Hay otros aspectos a tomar en consideración. Probablemente de carácter emocional.

10.3. El bienestar social

Conviene señalar que muchas veces, cuando se habla de "bienestar social", se refiere a lo que hemos denominado "bienestar material". Dentro de ese denominado "bienestar social" en sentido amplio, se puede distinguir entre una dimensión económica o bienestar material, que hemos comentado anteriormente, y el bienestar social, propiamente dicho, al que nos referimos aquí.

El bienestar social es un conjunto de factores que participan en la calidad de las relaciones de una persona con su entorno social. Entre estos factores se pueden distinguir tres dimensiones: personal, comunitaria y política.

La dimensión personal depende de uno mismo. Se incluyen en esta dimensión las competencias sociales y emocionales. La persona que ha desarrollado estas competencias está en mejores condiciones para disfrutar del bienestar social.

La dimensión comunitaria depende del contexto social próximo. Se incluyen el clima emocional, los valores humanos y morales, la estabilidad familiar, las relaciones íntimas, la solidaridad, las actitudes de ayuda mutua, el civismo, la cortesía, la comunicación, la cooperación, la ausencia de comportamientos violentos, etc. En la medida en que haya un contexto comunitario favorable es más probable el bienestar social.

La dimensión política depende de las condiciones sociopolíticas de un país. Incluyen justicia, libertad, paz, instituciones democráticas, respeto a los derechos humanos, estabilidad política, seguridad ciudadana, no discriminación, igualdad de oportunidades, equidad, etc. Lógicamente, en la medida en que se den unas condiciones políticas favorables, es más probable el bienestar social.

Conviene observar que las relaciones sociales son una fuente de satisfacción; pero al mismo tiempo pueden ser una fuente de conflicto. Nos encontramos ante la ambivalencia de que las relaciones sociales pueden ser una fuente de satisfacción y al mismo tiempo son la principal fuente de frustración. Dependemos del afecto y aprobación de los demás. Si a nuestro alrededor se respira ternura, comprensión, amor, entusiasmo, etc., es probable que nos afecte positivamente. Si por nuestra parte aportamos un clima emocional positivo es probable que se produzca el efecto *boomerang* y que lo recibamos igualmente positivo como *feedback*. La persona que ha aprendido las habilidades sociales para relacionarse de forma satisfactoria con otras personas mejorará su calidad de vida y su bienestar emocional.

Desde una perspectiva amplia, todo lo anterior puede integrarse en Educación para la Ciudadanía (Bisquerra, 2008). La educación para la ciudadanía tiene como finalidad

booksmedicos.org

contribuir al bienestar social. Hay una relación directa entre bienestar social y bienestar emocional. La satisfacción en las relaciones sociales es un factor que se correlaciona significativamente con el bienestar emocional.

10.4. El bienestar emocional

El bienestar subjetivo se refiere a la valoración global que una persona hace sobre su satisfacción en la vida. Se pueden utilizar como sinónimos bienestar subjetivo, bienestar psicológico, satisfacción en la vida, felicidad y bienestar emocional. Consideramos que, probablemente, esta última denominación sea la más apropiada, ya que es un bienestar que depende de la valoración subjetiva del estado de ánimo.

El bienestar subjetivo es cualquier medida de la cantidad de bienestar que dicen tener las personas de un país. Una medida de esto, por ejemplo, es el índice de bienestar subjetivo, que se elabora a partir de encuestas, como la Encuesta Mundial de Valores, en la cual se calcula el índice a partir del porcentaje de personas que se consideran "felices" o "muy felices" menos el porcentaje de personas que se consideran "no muy felices" o "infelices".

En esa encuesta periódica se observa que, igual que en la esperanza de vida, para niveles de renta bajos existe una correlación entre bienestar subjetivo y PIB per cápita. A medida que aumenta el nivel de renta, la correlación va bajando. Es decir, superados los niveles de renta suficientes para una vida digna, la correlación entre bienestar subjetivo y renta personal deja de tener importancia. No son los factores materiales o económicos los que hacen a las personas felices, sino otros. Una persona puede disfrutar de un alto nivel de bienestar material y, en cambio, no sentirse feliz; no disfruta de bienestar emocional.

El bienestar emocional depende de las circunstancias que nos rodean y de la interpretación que se haga de estas circunstancias. Estos dos grandes bloques de conocimiento pueden proporcionar las directrices para intervenir en el desarrollo del bienestar emocional. Conviene tener presente que lo que es óptimo para una persona y, por tanto, factor de bienestar, puede no serlo para otra persona.

Resumiendo, los estudios sobre factores predictivos del bienestar emocional se puede decir que se han identificado con los siguientes:

- Familia y relaciones sociales.
- Amor y relaciones sexuales.
- Satisfacción profesional.
- Actividades de tiempo libre.
- Salud.
- Características socioeconómicas.
- Características personales.

Curiosamente los factores de bienestar emocional son las principales causas de conflicto y de malestar. Por ejemplo, la familia y las relaciones sociales pueden ser la princi-

booksmedicos.org

pal fuente de satisfacción personal y bienestar emocional; pero, al mismo tiempo, pueden ser una fuente de conflicto permanente con el riesgo de disgustos, tristeza, rupturas, separaciones, divorcios, depresiones, etc. Se impone desarrollar competencias para la vida en pareja para la prevención y solución positiva de conflictos, prevenir la violencia de género y asegurar una educación de calidad a las futuras generaciones.

Cuando una persona no está satisfecha con su grado de bienestar, ya sea porque experimenta ansiedad, estrés, tristeza, depresión, fobias, etc., debe recurrir a la psicoterapia. La educación emocional se propone aportar prevención para que esto no ocurra.

Recogemos de trabajos anteriores (Bisquerra, 2000, 2008) una relación de propuestas que contribuyen significativamente al bienestar emocional y que son susceptibles de ser aprendidas:

- *Gestión del tiempo.* La distribución del tiempo es esencial, lo cual implica reservar tiempo para uno mismo. Hay que combinar el tiempo dedicado al trabajo y a la familia con el tiempo dedicado a los intereses personales. Un tiempo para cada cosa y cada cosa a su tiempo.
- *Fijarse objetivos realistas.* En función del tiempo disponible y de las posibilidades y limitaciones hay que fijarse metas alcanzables, que supongan retos en un punto equidistante entre la excesiva facilidad que genera aburrimiento y la excesiva dificultad que genera estrés.
- *Disfrutar los pequeños avances que se consiguen.* Las emociones positivas crean hábito; por tanto, hay que potenciarlas. Valorar los logros que uno consigue es una forma.
- *Autoestima.* La perfección es imposible en el ser humano. Pero, a pesar de las imperfecciones y los errores, es importante mantener un elevado nivel de autoestima. A veces hay que ser permisivos con uno mismo y con los demás. Si las cosas no salen como uno desea, no hay que irritarse o martirizarse. Hay que conceder una segunda oportunidad, también a nosotros mismos.
- *Ser positivo.* Ya sabemos que es difícil ser positivo con los problemas que nos rodean. Pero merece la pena intentarlo. De lo contrario, ¿qué sentido tiene la vida? Por otra parte, ser positivo y optimista repercute positivamente en la salud.
- *Sentido del humor.* Relativizar situaciones conflictivas es saludable. Ayuda a prevenir enfermedades físicas y mentales, relaja, disminuye la tensión, alegra la vida y hace posible expresar sentimientos negativos sin provocar estrés.
- *Reír.* Se ha demostrado que la risa estimula la mayor parte de los sistemas fisiológicos del cuerpo y tiene efectos positivos sobre el sistema inmunitario. Una buena carcajada acelera el ritmo cardíaco, mejora la circulación y hace trabajar todo el cuerpo; alivia la depresión y otros problemas emocionales. El reto está en aprender a autoprovocarse la risa voluntariamente.
- *Altruismo.* Ayudar a los demás aumenta la autoestima. "Hacer el bien sin mirar a quién" es saludable. Se ha observado, por ejemplo, que personas implicadas en actividades de voluntariado se sienten mejor.

booksmedicos.org

- *Mantener relaciones sociales.* Los vínculos sociales sirven como una "red de apoyo" que previene los estados negativos. El contacto social es un estímulo positivo y una fuente de satisfacción personal.
- *No dejarse influir negativamente por los demás.* Hay que evitar dejarnos influir por gente que está permanentemente descontenta, insatisfecha, envidiosa, frustrada, egoísta, etc. Es decir, en actitud negativa. Su influencia nos puede quitar energía positiva. En las relaciones sociales es preferible frecuentar personas positivas, trabajadoras, alegres, que transmiten energía positiva.
- *Música.* Escuchar música, cantar y bailar provoca estados emocionales positivos. También es un buen tratamiento contra la depresión.
- *Ejercicio físico.* La práctica del ejercicio físico (caminar, natación, ciclismo, etc.) tiene efectos positivos sobre la salud física y psíquica.
- *Imaginación emotiva.* A veces es saludable fantasear sobre lo que a uno le gustaría hacer, dónde le gustaría ir, con quién quisiera estar, etc., y emocionarse intencionadamente con ese pensamiento.
- *Relajación.* Practicar frecuentemente técnicas de relajación, respiración, meditación y control emocional es una manera de procurar estar en forma, con múltiples efectos positivos.
- *Ser escuchado.* Cuando se tiene algún problema es importante encontrar a alguien que sea capaz de escuchar, sin juzgar, y que sirva de apoyo y ayuda de cara a una clarificación de la situación y para vislumbrar posibles vías de acción.
- *Expresar afecto.* Expresar los propios sentimientos y emociones a los seres queridos ayuda a mantener buenas relaciones íntimas que repercuten positivamente en los estados de ánimo.

En resumen, se pueden considerar como sinónimos bienestar subjetivo, bienestar psicológico, satisfacción en la vida, felicidad y bienestar emocional. Es la auténtica felicidad (Seligman, 2002) que todas las personas desean y buscan. Hay diversas estrategias que pueden contribuir a aumentar este bienestar que se manifiesta a través de la presencia de emociones positivas.

10.5. Las emociones positivas

Los estudios científicos sobre las emociones, en general, se han centrado en las negativas, principalmente en el miedo, la ira y la tristeza. Existen diversas razones que explican este hecho (Vera, 2006). Pero el cambio de siglo ha ido acompañado de un cambio de tendencia que se manifiesta por un interés creciente por las emociones positivas. Las investigaciones de Fredrickson (2000a, 2000b, 2001, 2003) son un ejemplo elocuente al respecto.

Se ha observado que las emociones positivas contribuyen a mejorar la forma de pensar; mejorar la salud física; resolver problemas relacionados con el crecimiento personal;

booksmedicos.org

experimentar estados mentales y comportamientos que, de forma indirecta, preparan para afrontar las dificultades de la vida; ampliar los repertorios de pensamiento y de acción; construir reservas de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales, que pueden estar disponibles en momentos futuros de crisis; preparar para afrontar retos; estimular la creatividad; la solución creativa de conflictos, etc. Experimentar emociones positivas tiene un efecto positivo en la convivencia, en la resolución de conflictos, en la salud y en el bienestar personal y social.

La mejora de la capacidad de afrontamiento ante la adversidad es uno de los múltiples efectos de las emociones positivas que merece ser comentado. Las emociones positivas protegen frente a la depresión, incluso después de haber pasado una situación de crisis. En un estudio sobre los efectos de los atentados del 11 de septiembre de 2001, realizado por Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin (2003), se puso en evidencia que las personas que, junto con las emociones negativas dominantes (angustia, miedo, ansiedad, disgusto, dolor, etc.), pudieron experimentar también tras los atentados emociones positivas (gratitud, interés, amor, esperanza, etc.), presentaron menos síntomas depresivos y más optimismo, satisfacción con la vida y tranquilidad. En estas situaciones tan traumáticas, las emociones positivas son un ingrediente activo esencial que, además de prevenir frente a la depresión, contribuyen a incrementar los recursos de afrontamiento. Un estado emocional positivo lleva a un pensamiento abierto, optimista, creativo y flexible, que facilita el afrontamiento eficaz de la adversidad, la solución positiva de conflictos y a su vez incrementa el bienestar (Fredrickson, 2001; Fredrickson y Joiner, 2002).

10.6. El fluir en Csikszentmihalyi

Mihaliy Csikszentmihalyi (léase *siks-zent-mi-ja-li*) es el principal representante del fluir, con su obra *Flow. The Psychology of optimal experience*, que se ha convertido en un *best-seller* mundial, traducido al español con el título de *Fluir. Una psicología de la felicidad* 1997). Otras obras son *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* (1998) y *Aprender a fluir* (1998).

El "fluir" *(flow)* es la experiencia óptima que a veces experimentamos, en la que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida. Normalmente es consecuencia de un esfuerzo voluntario para conseguir algo que vale la pena, ya sea en el ejercicio de la profesión, la resolución de un problema, en el tiempo libre, en el juego, etc. Es algo que *hacemos*.

La experiencia óptima es tan placentera que las personas están dispuestas a experimentarla por el puro motivo de gozar de ella. Se puede experimentar el fluir en el trabajo, en el amor, en las relaciones sociales, en el tiempo libre, etc. Pero no se logra sin hacer nada. Csikszentmihalyi demostró que se es más feliz trabajando en algo que nos gusta, que tumbados en el sofá de casa zapeando.

Se le denomina "flujo" o "fluir" porque esta palabra, corta y simple, describe muy bien el fenómeno. Mucha gente entrevistada en las investigaciones de campo realizadas

booksmedicos.org

por Csikszentmihalyi durante más de veinte años usó el término flujo o similares, en sus descripciones. Por ejemplo: "siento como si la vida fluyera a mi alrededor", "era como estar flotando", "me sentía llevada por el flujo". Estas y otras similares son expresiones características para describir la experiencia óptima del fluir.

El fluir puede representarse mediante la figura 10.1, donde hay unos ejes de coordenadas. En el eje de ordenadas están los retos ante los que se presenta el individuo, que pueden ser altos o bajos. En el eje de abscisas están las competencias que posee el individuo, que también pueden ser altas o bajas. Supongamos un alumno con dificultades de aprendizaje que está estudiando secundaria. Se le coloca ante un problema de matemáticas sobre sistemas de ecuaciones. Tiene la sensación de no entender nada. El reto es superior a sus competencias. Este alumno se situará en el área de la ansiedad. Por otra parte, imaginemos una chica muy buena estudiante a la que se plantea un problema propio de tres cursos anteriores; probablemente le parezca tan fácil que ya no tiene atractivo: entrará en la zona de aburrimiento. Entre la ansiedad y el aburrimiento se sitúa, tal como queda reflejado en la figura 10.1 el *canal de flujo*, en el cual los retos están en consonancia con las competencias. El sujeto sabe que se tiene que esforzar, pero también sabe que está en condiciones de superar el reto. Meterse en el canal de flujo supone implicarse en la tarea de tal forma que se pueda perder la noción del tiempo, ya que se está disfrutando con lo que se está haciendo, aunque no haya conciencia de ello.

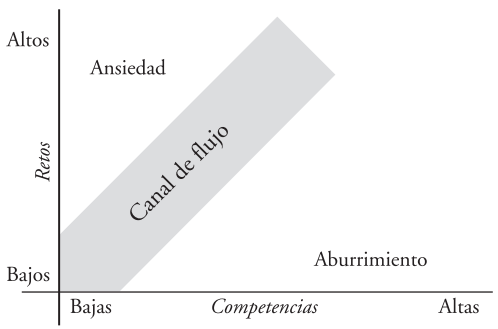


Figura 10.1. Concepto de fluir.

La teoría del fluir conlleva la atención individualizada en los procesos de aprendizaje. Uno de los retos de la educación actual consiste en aplicar las técnicas y estrategias oportunas para que el alumnado se sitúe en el canal de flujo. Esto no se consigue cuando se explica lo mismo para toda la clase. En cambio sí se puede lograr cuando se le da a cada miembro de la clase una actividad que está en consonancia con sus competencias. Hemos tenido ocasión de poder observar clases en las cuales se ha dado un material de lectura, con unas actividades posteriores, donde toda la clase se ha implicado en ello. El

booksmedicos.org

silencio ha sido tal, que el profesorado se ha sorprendido. En este sentido, animar y motivar hacia la lectura individual, junto con la realización de ejercicios y actividades de aprendizaje autónomo, son estrategias que suelen funcionar. También suelen funcionar los trabajos en grupo y el aprendizaje cooperativo, junto con otras técnicas didácticas.

El alumnado que no llega a implicarse en la tarea hasta poder experimentar el canal de flujo, probablemente no llegue a sentirse motivado hacia el aprendizaje. El alumno que está en la zona de ansiedad podrá permanecer allí hasta un cierto tiempo. Pero llegará un momento en que se encontrará con el síndrome de indefensión adquirida, del cual se habla en el capítulo 2. En la mayoría de aulas, sobre todo de secundaria, hay algún alumno con el síndrome de indefensión adquirida. Es aquel alumno que puede suspender cinco o más asignaturas. Probablemente durante un tiempo procuró esforzarse. Pero sus esfuerzos fueron improductivos. Ante la acumulación de experiencias negativas, la percepción de ineficacia, la disminución de la autoestima que esto puede suponer, etc., ese alumno llega un momento en que dice "ya me da igual". No es que realmente le dé igual, pero necesita decirlo para adoptar un comportamiento típico de la indefensión aprendida: como haga lo que haga no voy a aprobar, no merece la pena que me esfuerce. El profesorado debería prevenir este síndrome. Una forma de hacerlo es procurando implicar al alumnado en el canal de flujo.

¿Cómo podemos aprender a fluir en las relaciones sociales y en el trabajo? Csikszentmihalyi (1998: 394-420), resumiendo largos años de investigación empírica, ofrece abundantes sugerencias al respecto. Intentamos resumirlas en las siguientes frases escritas telegráficamente, ya que representan una orientación de cara a la educación y al bienestar emocional. Para más detalles remitimos a las obras de Csikszentmihalyi que están referenciadas en la bibliografía:

- Despiértate por la mañana con una meta que te ilusione.
- Si haces algo bien, se vuelve agradable.
- Convertir cualquier actividad en una ocasión para fluir.
- Para seguir disfrutando de algo hay que incrementar su complejidad.
- Aspira a la complejidad. Hazte cargo de tu horario.
- Saca tiempo para la reflexión y la relajación.
- Modela tu espacio de tal forma que sea agradable y que haya un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio.
- Descubre lo que te gusta y lo que no te gusta.
- Haz más aquello que te gusta y menos aquello que no te gusta.
- En oposición a la apatía crónica, las personas creativas y capaces de incrementar sus experiencias de flujo están en estrecho contacto con sus emociones: son sensibles al dolor, al aburrimiento, a la alegría, al interés y demás emociones.
- Cultiva lo que te falta.
- Pasa con frecuencia de la apertura al aislamiento.
- Mira los problemas desde tantos puntos de vista como sea posible.
- Imagina las consecuencias del problema.

booksmedicos.org

- Pon en práctica la solución.
- Produce tantas ideas como puedas: abundantes, diferentes, improbables.
- Utiliza el pensamiento divergente.
- Concéntrate en un campo especial de tu interés.
- Piensa que lo que realmente importa no es si tu nombre ha quedado unido a un descubrimiento reconocido, sino si has vivido una vida con plenitud.

10.7. La psicología positiva

Los temas fundamentales de la psicología positiva son las emociones positivas, el bienestar emocional, la felicidad y el fluir. Los cuales se han convertido en los primeros años del siglo XXI en un tema de interés social prioritario, a juzgar por la abundancia de publicaciones sobre el tema. Ejemplos ilustrativos en español son las obras de Bolinches (1999), Bisquerra (2000), Rojas Marcos (2000), Seligman (2002), Corbella (2005), Punset (2005), Serrano (2006) y un largo etcétera. Todo esto es un reflejo del interés por el bienestar.

El inicio de la psicología positiva es la conferencia que dio Martin Seligman (1999) como presidente de la APA (American Psychological Association). Si bien se considera como "acta de nacimiento" el artículo de Seligman y Csikszentmihalyi (2000) en el *American Psychologist*, donde aparece por primera vez en el título la expresión *Positive Psychology*.

A partir de 2000, reconocidas revistas especializadas (*American Pschologist, Journal of Social and Clinical Psychology, Psychological Inquirer, American Behavioral Scientist, School Psychology Quarterly, Ricerche di Psicología, Review of General Psychology*, etc.) han dedicado números monográficos a la psicología positiva. En 2006 sale el primer número de *The Journal of Positive Psychology*. Tambien en 2006, la revista oficial del Colegio de Psicólogos de España, *Papeles del Psicólogo*, dedica a la psicología positiva un número monográfico. Algunas obras exclusivamente dedicadas a la psicología positiva se publican a partir de 2002. Entre ellas están las de Snyder y López (2002), Carr (2004) y Linley y Joseph (2004).

La psicología positiva se propone mejorar la calidad de vida y el bienestar emocional; prevenir la aparición de trastornos mentales y psicopatologías; desarrollar competencias emocionales que preparen para la vida. Todo ello sin apartarse nunca de la más rigurosa metodología científica.

La psicología positiva pone un énfasis especial en los aspectos positivos del funcionamiento humano. Se pretende avanzar en el conocimiento sobre cómo mejorar el bienestar y potenciar la felicidad. Los pensamientos positivos hacia nosotros mismos elevan la energía y armonizan nuestro ser global. Son aspectos de la psicología positiva la fijación de objetivos vitales, la inteligencia emocional, el manejo de las relaciones de pareja, el desarrollo del contacto social y la amistad, la optimización de las relaciones familiares, el empleo constructivo del tiempo libre, etc.

Desde la psicología positiva se pone en evidencia lo limitado de centrarse en los aspectos negativos y se empieza a ver la complementariedad y necesidad de lo positivo. Así, por ejemplo, los trastornos depresivos parecen estar deficientemente explicados sola-

booksmedicos.org

mente desde las emociones negativas. La depresión no es sólo presencia de emociones negativas, sino ausencia de emociones positivas. Esto es algo fundamental a la hora de establecer psicoterapias, ya que deberían incluir la estimulación de emociones positivas como alegría, ilusión, humor, amor, esperanza, etc.

10.8. Educación emocional y bienestar

La educación emocional tiene como finalidad el desarrollo del bienestar personal y social. Esto queda reflejado en el modelo de competencias emocionales que se ha presentado, donde uno de los bloques es el bienestar emocional. Se puede decir, por tanto, que una forma de potenciar el bienestar es a través de la educación emocional.

La educación emocional ha surgido y se ha desarrollado paralelamente al desarrollo del interés por las emociones positivas, el bienestar emocional, el fluir, la psicología positiva, etc. Si se observan las fechas de las publicaciones más relevantes sobre estos temas, se puede comprobar que todas ellas se encuentran a finales de la década de los noventa y experimentan un crecimiento exponencial con la entrada en el siglo XXI. Son aspectos interrelacionados que se influyen, retroalimentan y enriquecen mutuamente. Todos ellos son manifestaciones de la revolución emocional.

Se puede decir que las investigaciones sobre bienestar, emociones positivas, fluir y psicología positiva constituyen el marco teórico que fundamenta la educación emocional. Las emociones estéticas son otro marco importante de la educación emocional y el bienestar. La educación emocional son las aplicaciones prácticas; que, al mismo tiempo, es investigación aplicada en cuanto se analizan y evalúan los efectos de la intervención. Educación emocional y bienestar constituyen una unidad inseparable (Bisquerra, 2000).

10.9. La orientación psicopedagógica

La educación emocional ha surgido de la orientación psicopedagógica. Veamos brevemente cómo se ha producido este proceso. La orientación surgió a principios del siglo XX como orientación profesional. En sus inicios era una ayuda en la transición de la escuela al trabajo. Su conceptualización se fue ampliando progresivamente para pasar a ser una ayuda en el desarrollo humano a lo largo de la vida.

Dado que el desarrollo personal y profesional dependen en gran medida de la formación permanente, aprender a lo largo de la vida ha sido un aspecto sobre el que se ha insistido mucho en el siglo pasado, donde la orientación se implica en "aprender a aprender", enseñar a aprender y estrategias de aprendizaje. De esta forma, la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituye como una de las áreas la orientación.

La orientación en los procesos de aprendizaje se encuentra con las dificultades de aprendizaje, que junto con las dificultades de adaptación han sido otro de los focos de atención de la orientación. La evolución del concepto lleva a la atención a la diversidad

booksmedicos.org

como una de las áreas de la orientación. Dentro del concepto de diversidad se incluyen diferencias de género, edad, estilos de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes, etc. Se debe ayudar a todas las personas a desarrollarse hasta el máximo de sus potencialidades.

La orientación enfocada al desarrollo de las potencialidades de todas las personas incluye aspectos como habilidades de vida, habilidades sociales, educación para la salud, resolución de conflictos, etc., que se complementan con la prevención en sentido amplio: prevención del consumo de drogas, del sida, accidentes, violencia, ansiedad, estrés, depresión, suicidios, etc. De esta forma se constituye la orientación para la prevención y el desarrollo humano como una de las áreas de la orientación.

Así, a lo largo de cien años se ha pasado de un concepto restrictivo de orientación profesional a un concepto amplio de orientación psicopedagógica. Los profesionales que se dedican a ello son, en general, psicopedagogos, pedagogos y psicólogos. Dentro de la orientación psicopedagógica se incluyen cuatro grandes áreas (Bisquerra, 1996, 1998): orientación profesional, orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, orientación para la prevención y el desarrollo. Conviene dejar claro que no se trata de áreas separadas, sino que están interrelacionadas, que es lo que otorga unidad a la orientación psicopedagógica.

Es a partir del área de orientación para la prevención y el desarrollo donde surge la educación emocional, como consecuencia lógica de la confluencia de una serie de factores: evolución de la orientación hacia el desarrollo humano, donde el desarrollo emocional es un aspecto integrante de la personalidad; las aportaciones de las investigaciones sobre las emociones y temas afines, que se detallan en otros capítulos, tales como inteligencia emocional, bienestar subjetivo, fluir, etc. (Bisquerra, 1996, 1998).

Para conseguir los objetivos propuestos por la orientación se requieren técnicas y estrategias. Es lo que se denomina modelos de intervención. En la práctica se pueden distinguir tres modelos básicos de intervención:

1. El modelo clínico *(counseling)*, centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica.
2. El modelo de programas, que supone una intervención en grupos (por ejemplo, el grupo clase) y se propone básicamente anticiparse a los problemas (prevención) y cuya finalidad es el desarrollo integral de la persona.
3. El modelo de consulta o asesoramiento (donde la consulta colaborativa es el marco de referencia esencial), que se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación (Bisquerra, 1998).

Lógicamente, estos modelos son los mismos que se aplican en la educación emocional. El modelo de programas tiene una plasmación en la tutoría. Y de las teorías del *counseling* deriva la atención individualizada (modelo clínico) y el *coaching*.

booksmedicos.org

La acción tutorial y la orientación psicopedagógica son dos aspectos interrelacionados. Se puede afirmar que la acción tutorial es la orientación que realiza el profesorado y, en concreto, el tutor.

10.10. La tutoría

La acción tutorial es el conjunto de actividades educativas realizadas por todo el profesorado que imparte docencia a un grupo de alumnado. La acción tutorial es una actividad inherente a la función de todo profesor. La finalidad de la acción tutorial es optimizar el desarrollo del alumnado en todos sus aspectos. Se pueden observar unas relaciones evidentes entre la tutoría y lo que se ha expuesto de educación emocional, de tal forma que la educación emocional tiene en la tutoría un espacio idóneo para su puesta en práctica.

Si bien todo el profesorado está implicado en la acción tutorial, hay uno de ellos que asume la responsabilidad de coordinar todos los esfuerzos en una acción común. A ese coordinador y dinamizador de la acción tutorial se le llama tutor. El tutor es el profesor que se encarga de coordinar el desarrollo integral de la personalidad del alumnado. Principalmente en lo que se refiere a todos aquellos aspectos del desarrollo que no están suficientemente contemplados en los contenidos de las materias académicas ordinarias. Por tanto, las competencias emocionales.

La tutoría se refiere a un aspecto concreto de la acción tutorial: la que realiza el tutor. Conviene distinguir entre dos tipos:

1. Tutoría grupal, constituida por todas aquellas actividades que se realizan con todo el grupo-clase; principalmente, la hora de tutoría. El profesor tutor es el que habitualmente realiza esta función.
2. Tutoría individual, que se realiza a través de entrevistas personales con el alumnado y también con las familias. Como medida preventiva es importante que durante los dos primeros meses de curso el tutor haya mantenido una entrevista con cada alumno que tutela. El objetivo de esta entrevista solamente es establecer una comunicación afectiva y cálida que vaya más allá de la relación fría de la transmisión de conocimientos propia de la instrucción académica. En esta entrevista se pueden utilizar técnicas y estrategias propias del *coaching*.

Los contenidos de la tutoría tienen mucho en común con la Educación para la Ciudadanía. En los apartados siguientes se comentan las interrelaciones entre educación emocional, tutoría, *coaching* y Educación para la Ciudadanía.

10.11. El *coaching*

La palabra *coaching* procede del inglés y significa entrenamiento. El *coaching* es un asesoramiento que promueve el establecimiento y la aclaración de metas, objetivos y valo-

booksmedicos.org

res; el desarrollo de competencias personales y profesionales hasta el nivel óptimo; la ayuda a superar bloqueos mentales y emocionales; la ayuda para llegar a ser lo mejor que uno puede ser.

El *coaching* es una conversación que involucra como mínimo a dos personas. Conviene distinguir entre los tres elementos básicos del *coaching*:

- *Coach:* persona que ayuda a otra en su crecimiento personal y profesional;
- *Coachee:* persona que recibe la ayuda;
- *Coaching:* proceso de ayuda que implica al *coach* y al *coachee.*

A veces el *coachee* puede ser un grupo. Así es como se utilizan estas expresiones entre las personas de habla española que se dedican al *coaching*.

Entre los temas del *coaching* están la planificación de vida, los planes de carrera, prevención y solución de problemas, desarrollo del liderazgo entendido como relación de ayuda, etc. Lógicamente, y por lo que aquí interesa, entre los posibles temas del *coaching* están los emocionales: desarrollo de la inteligencia emocional, prevención del estrés, regulación emocional, etc. Las competencias emocionales y, por tanto, la educación emocional son un tema propio del *coaching*. En este sentido, se habla de *coaching emocional*.

En el *coaching* no se dice lo que uno debe hacer; pero se ayuda al interesado *(coachee)* a que lo descubra por sí mismo y ponga en funcionamiento los recursos necesarios para lograrlo, siempre desde su responsabilidad. Se da información sobre el comportamiento del *coachee* para que éste pueda mejorar sus competencias (retroalimentación correctiva). Por ejemplo, si el *coachee* ha llegado a la convicción de que debe desarrollar sus competencias de comunicación interpersonal, el *coach* le puede proporcionar *feedback* positivo: "Tu contacto ocular ha sido demasiado breve. Debes aumentarlo. Practica mirando directamente a la otra persona cuando estés hablando".

Para que se pueda considerar que realmente ha habido *coaching* debe producirse un cambio positivo en el *coachee*. Esto implica establecer unos objetivos del *coaching* y la comprobación de su logro.

El *coaching* se ha desarrollado en las organizaciones, generalmente dirigido a directivos y ejecutivos, con finalidades diversas (liderazgo, motivación de los empleados, dirección de grupos, solución de conflictos, etc.). Muchos de los temas propios del *coaching* tienen un fondo emocional. Pero hay un tipo especial de *coaching emocional* que se centra en el desarrollo de la inteligencia emocional, las competencias emocionales y el bienestar. Es una especie de educación emocional particular. Un asesoramiento emocional que no hay que confundir con la psicoterapia.

Coaching y *counseling* tienen muchos elementos en común. Ambos son una entrevista en profundidad, que se realiza en sucesivas sesiones, que tiene como objetivo el crecimiento personal y que atiende a las emociones como un tema central de la intervención. *Coaching* y tutoría también tienen muchos elementos en común. Aunque en el contexto educativo no se acostumbra a utilizar la palabra *coaching*, sería recomendable

booksmedicos.org

que el profesorado que se dedica a la tutoría tuviera una formación en *coaching*. *Coaching*, *counseling*, orientación y tutoría comparten las mismas técnicas.

Desde finales de los noventa del pasado siglo se observa una amplia difusión del *coaching*, lo cual responde a necesidades de profesionales de alto nivel, muy bien preparados técnicamente, pero que no han recibido ninguna formación en temas emocionales. De esto se derivan varias conclusiones: la importancia de la formación en competencias emocionales desde la educación infantil; la necesidad de apoyo emocional a lo largo de la vida; la importancia de atender a la dimensión emocional en las organizaciones.

10.12. La Educación para la Ciudadanía

La Educación para la Ciudadanía (EpC) es la formación en un conjunto de conocimientos, valores, sentimientos y competencias que definen la ciudadanía activa, participativa y responsable. Implica respetar los derechos y aceptar la diversidad social y cultural. En la educación formal, la EpC se puede presentar de varios modos: transversalidad, integración curricular y asignatura propiamente dicha (Bisquerra, 2008).

La EpC entendida como un tema transversal, que está presente a lo largo de toda la escolarización, es lo deseable. Pero habida cuenta de las dificultades que esto pueda presentar, se dan otras alternativas.

Una de ellas es la integración de los contenidos de EpC en el currículo de varias asignaturas, como por ejemplo Ciencias Sociales, Filosofía o Tutoría.

Otra opción es la creación de una materia propia de EpC, con un temario, unos contenidos y unas actividades, igual que cualquier otra materia.

Conviene dejar claro que los tres modelos no son incompatibles, sino complementarios. La existencia de una asignatura no impide en absoluto que no se pueda proceder a la integración curricular o a la transversalidad. Una asignatura de EpC es un aspecto más de un sistema de actuación más amplio. Incluso la EpC en la educación formal es sólo un aspecto de un marco más amplio que incluye la comunidad y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En la EpC no es suficiente la adquisición de conocimientos. Se trata de desarrollar competencias sociales (López de Dicastillo *et al.,* 2005) para poder convivir en paz y en democracia en un mundo caracterizado por la diversidad, donde el conflicto es inevitable. Se trata de adquirir competencias para la prevención y resolución de conflictos a partir del respeto a los derechos humanos, los valores éticos, la regulación emocional en situaciones de conflicto, etc.

Como se puede observar, las competencias emocionales son un elemento clave de la EpC. La regulación de la ira para la prevención de la violencia, el sentimiento de pertenencia a un grupo social, el sentimiento de inclusión, las competencias sociales para relacionarse positivamente con otras personas; asertividad, empatía, compasión, etc., son contenidos de la EpC que coinciden con la educación emocional y también con la tutoría.

booksmedicos.org

Existe, por tanto, un nexo de unión entre la educación emocional (enfocada al desarrollo de competencias emocionales), la tutoría (enfocada al desarrollo humano) y la EpC. Tanto es así que una recomendación es que el tutor sea el profesor de EpC, siempre que sea posible, para asegurar la máxima coordinación entre las dos materias. Tanto en tutoría como en EpC, las competencias emocionales son básicas para la convivencia y el desarrollo personal y profesional.

10.13. Hacia las ciencias del bienestar

Las ciencias del bienestar no son una realidad que exista todavía en la actualidad. Por tanto, si se habla de ciencias del bienestar, se debe aclarar en primer lugar que se está realizando una cierta proyección de futuro. Como dijo Kettering: "Me interesa el futuro porque voy a pasar allí el resto de mi vida".

Existen una serie de ciencias que incluyen un conjunto de otras ciencias. Las ciencias sociales incluyen historia, derecho, economía, etc.; las ciencias de la salud incluyen medicina, veterinaria, farmacia, etc.; las ciencias de la Tierra incluyen biología, geología, geografía, etc. Las ciencias del bienestar también incluyen un conjunto de otras ciencias. Pero, ¿cuáles son estas ciencias? Deben ser ciencias que se ocupen del bienestar material, físico, emocional y social.

Dentro de las ciencias que se ocupan del bienestar material están todas aquellas que se preocupan de que las personas puedan vivir en un entorno confortable: economía, ecología, tecnología, política, arquitectura, etc. Aquí se trata del bienestar material, que como sabemos no asegura el bienestar emocional; es un condicionante, no un determinante. Tal vez por esto, esas ciencias no se denominan del bienestar, ni lo son propiamente. Pero, en la medida en que se orientan al bienestar se pueden considerar como ciencias de apoyo al bienestar.

Las ciencias del bienestar físico incluyen las ciencias de la salud, la psicología y la educación física. Pero conviene recordar que la medicina se ocupa más de la enfermedad que de la salud. Todavía tiene más un enfoque terapéutico que preventivo. Para que realmente sean ciencias del bienestar, además de la atención a los problemas de salud que ya están haciendo, deberían prestar más atención al desarrollo del bienestar físico, psíquico y social, tal como se deriva de la definición de salud. La educación para la salud a lo largo de toda la vida es la cristalización de este enfoque.

Las ciencias del bienestar social incluyen, las competencias sociales, la educación moral y en valores, la política y una parte de las ciencias sociales, principalmente la sociología y el derecho. Desde una perspectiva amplia y abierta, todo esto se puede integrar en la Educación para la Ciudadanía.

Las ciencias del bienestar emocional incluyen las aportaciones sobre el bienestar subjetivo, el fluir, las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, las emociones estéticas y la psicología positiva. Por otra parte recogen las estrategias de intervención de la

booksmedicos.org

orientación psicopedagógica: tutoría, *counseling* y *coaching*. Todo esto se incluye en la educación emocional.

Las ciencias del bienestar tienen un núcleo específico compuesto por educación para la salud, educación para la ciudadanía y educación emocional. Después tiene unas ciencias de apoyo que inciden sobre el bienestar material. La figura 10.2 es una aproximación a las ciencias del bienestar.

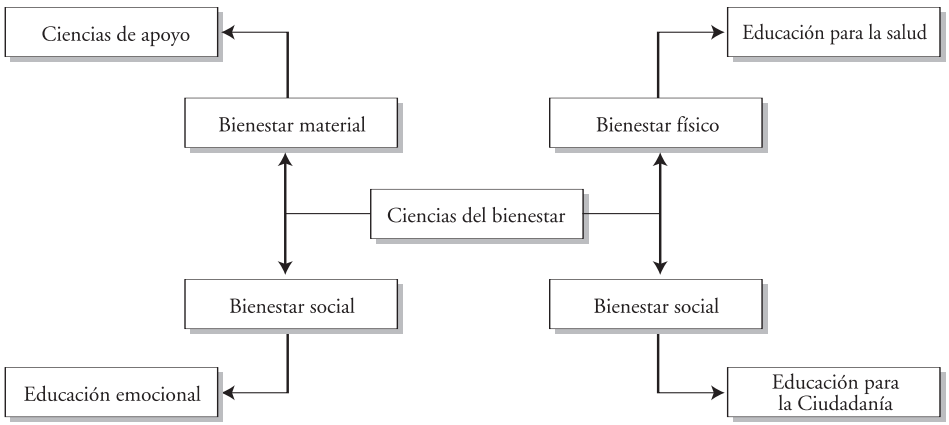


Figura 10.2. Ciencias del bienestar.

Las ciencias del bienestar son ciencias aplicadas. El objetivo es fomentar el bienestar personal y social. Las intervenciones son eminentemente educativas y van dirigidas a toda la población.

Las implicaciones que se derivan para la práctica son: la toma de conciencia de la importancia y necesidad de educar para el bienestar; esto se puede hacer a través de estrategias diversas como la transversalidad, integración curricular o una materia propia. Tal vez en el momento actual sorprendería la existencia de una asignatura sobre ciencias del bienestar, sin embargo es de esperar que en el futuro se integre con normalidad en el currículo educativo. Por eso, de momento, la estrategia que se debería seguir sería a través de la integración curricular en diversas materias; principalmente tutoría y Educación para la Ciudadanía.

Para cada una de las cuatro áreas de bienestar hay un conjunto de ciencias que las apoyan. La figura 10.3 muestra el sistema de las ciencias del bienestar. Las ciencias que se proponen para cada una de las cuatro grandes áreas constituyen ejemplos.

Enmarcadas las ciencias del bienestar a grandes rasgos, conviene señalar lo que no son, o no deberían ser, ciencias del bienestar. Un peligro para esas ciencias sería que se las confundiera con lo que no es precisamente ciencia, sino pseudociencia u otra cosa: astrolo-

booksmedicos.org

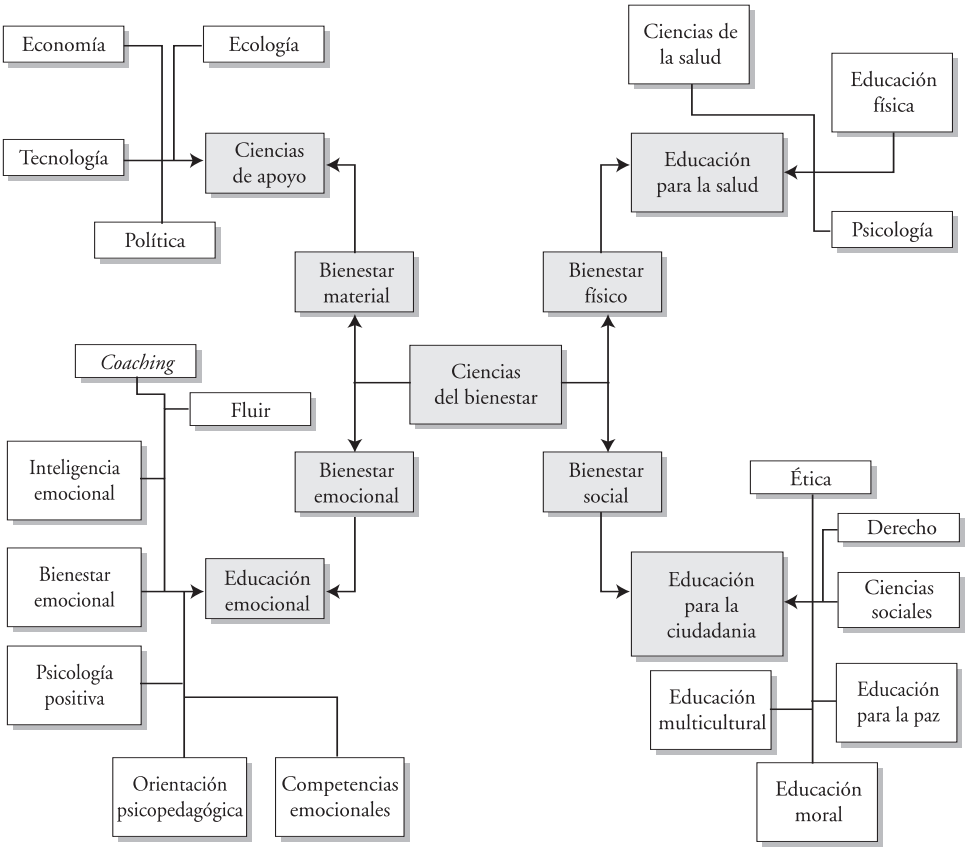


Figura 10.3. Sistema de ciencias del bienestar.

gía, tarot, quiromancia, etc. Tampoco se refieren a las personas que gozan de un bienestar material y que aparecen en las revistas después de haber recibido tratamientos específicos; dicho de otro modo, no son ciencias del bienestar la belleza corporal, estética, cosmética, cirugía plástica, etc., aunque puedan contribuir al bienestar de alguna manera. Para los que puedan identificar bienestar con consumo, hay que dejar muy claro que las ciencias del bienestar no tienen nada que ver con el consumismo.

Para evitar estos peligros, se puede consultar la bibliografía de fundamentos de las ciencias del bienestar disponible en la página web de la editorial, la cual se complementa con todo lo que se expone en este libro sobre teorías de las emociones, neurociencia, inteligencia emocional, competencias emocionales, etc.

Daniel Kahneman, psicólogo y Premio Nobel de Economía, estudia los factores vinculados al bienestar de los ciudadanos desde una perspectiva social, política y económica (Kahneman y Krueger, 2006). Lo cual nos induce a considerar que hablar de

booksmedicos.org

ciencias del bienestar supone aceptar que el análisis del bienestar emocional no es exclusivo de una profesión en concreto (por ejemplo, psicología o psicopedagogía). Incumbe a un conjunto de ciencias, tal como hemos señalado. Es una perspectiva interdisciplinar, que incluye elementos de las ciencias sociales, sociología, economía, medicina, psicología, psicopedagogía, educación, política, etc. Éste es un reto de futuro en el cual están implicados muchos profesionales. Se necesita una revolución académica que conduzca a un conjunto de ciencias para que se propongan entender las causas de la felicidad para establecer las estrategias oportunas para potenciarla en la sociedad en general.

Por otra parte, se necesita una revolución en la polítca de los gobiernos para que la felicidad se convierta en el objetivo prioritario de un país, según las aportaciones de las ciencias del bienestar. La felicidad de un país debería medirse y analizarse de igual forma que se hace actualmente con el PIB. Esto probablemente contribuiría a un acercamiento entre los políticos y la ciudadanía.

booksmedicos.org

Nota bibliográfica

Con el propósito de poner en práctica unos principios ecológicos, económicos y prácticos, el listado completo y actualizado de las fuentes bibliográficas empleadas por el autor en este libro se encuentra disponible en la página web de la editorial: **www.sintesis.com**.

Las personas interesadas se los pueden descargar y utilizar como más les convenga: conservar, imprimir, utilizar en sus trabajos, etc.

booksmedicos.org

booksmedicos.org